

Suellen de Souza Lemonje

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA WALDORF ANABÁ:  
CULTURA ESCOLAR E SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia e  
História da Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Clarícia Otto.

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lemonje, Suellen

O Ensino de História na Escola Waldorf Anabá : cultura  
escolar e saberes docentes / Suellen Lemonje ;  
orientadora, Clarícia Otto - Florianópolis, SC, 2016.  
201 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino de História. 3. Pedagogia Waldorf.  
4. Cultura escolar . 5. Saberes docentes. I. Otto,  
Clarícia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA WALDORF ANABÁ: CULTURA ESCOLAR E SABERES DOCENTES”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/09/2016**

Dra. Clarícia Otto (PPGE/CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Nádia Gaiofatto Gonçalves (UFPR-Examinadora)

Dra. Mônica Martins da Silva (MEN/CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Luciana Rossato (UDESC-Examinadora)

Dra. Joana Vieira Borges (MEN/CED/UFSC-Suplente)

*Clarícia Otto*  
*Nádia Gaiofatto*  
*Mônica Martins da Silva*  
*Luciana Rossato*  
*Joana Vieira Borges*

**SUELLEN DE SOUZA LEMONJE  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2016**

*Elison Antonio Paim*

Elison Antonio Paim  
Coordenador do Programa de pós-Graduação em educação  
PPGE/CED/UFSC



## AGRADECIMENTOS

Ao rememorar minha trajetória acadêmica percebo o quanto estive cercada de pessoas afetuosas que contribuíram direta ou indiretamente para o meu aperfeiçoamento pessoal. Faço da gratidão a minha bússola para reconhecer gestos de bondade, atitudes de carinho, conselhos, gentilezas, elogios e também os famigerados puxões de orelha, que tiveram como único objetivo o amadurecimento e a autonomia intelectual. Reconheço a importância de cada pessoa que conheci nesses anos, quem agradece ama!

Em primeiro lugar, gostaria de destinar meu profundo sentimento de gratidão à minha mãe, Maria Gorete, por me encorajar a seguir os meus sonhos, incentivando desde o processo seletivo até a finalização desta dissertação. Ser mãe é dar o melhor de si e não esperar nada em troca, é debruçar o olhar afável sobre nossas falhas e segurar a nossa mão nas quedas e momentos de desânimo. Obrigada por me incentivar, escutar, aconselhar, sugerir, ler, corrigir e vibrar as minhas conquistas. Não menos importante, também estendo esse sentimento a meu pai, Valdeci, pelo seu olhar carinhoso e acolhedor, e o sorriso constante no rosto com a certeza de que minhas conquistas também são as conquistas deles. À minha família meu muito obrigada.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Clarícia Otto estendo meus agradecimentos pela confiança, orientações, indagações, sugestões, conselhos, e mais ainda pela paciência e dedicação nos momentos de incertezas. Nessa caminhada ao seu lado aprendi que o importante é o processo de amadurecimento e que os resultados não são imediatos, mas objetivam a autonomia intelectual. Sem suas valiosas ponderações e esclarecimentos, este trabalho certamente não seria possível.

Agradeço à Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou dois anos de dedicação exclusiva a este trabalho.

Agradeço à equipe de professores da Escola Waldorf Anabá que me acolheu como pesquisadora, dando-me a oportunidade de conhecer e aprender sobre a pedagogia Waldorf e por ser um espaço educativo que me fez refletir profundamente sobre a professora que pretendo me tornar. Em especial, agradeço aos professores que concederam entrevistas, pela afetuosidade e gentileza e também à bibliotecária que me enviou por e-mail a versão digitalizada do currículo Waldorf, haja vista que esta obra não podia sair das dependências da escola.

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup>. Nádia Gaiofatto Gonçalves, Dr<sup>a</sup>. Luciana Rossato e Dr<sup>a</sup> Mônica Martins da Silva, pelas orientações que

apresentaram durante a banca de qualificação desta dissertação. Suas observações iluminaram dúvidas e foram tomadas como guias para o desenvolvimento das etapas seguintes deste trabalho. Destino um agradecimento especial à professora Dr<sup>a</sup>. Mônica Martins da Silva, a qual acompanhou minha trajetória de formação acadêmica no estágio supervisionado, na bolsa PIBID e no trabalho de conclusão de curso, gratidão por também acreditar no meu potencial.

Às colegas da Pós-Graduação em Educação, em especial, às companheiras de orientação da linha de pesquisa de Sociologia e História da Educação, as claricétes, integrantes do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC): Karina, Luiza, Lara, Geane, Lisley, Gabriela e Franciele e, ao último integrante, Cláudio. Nossas reuniões foram muito produtivas, em nossos encontros pudemos compartilhar aflições e reflexões pertinentes, que também contribuíram para a minha formação e produção escrita. Compartilhar e conviver com vocês também enriqueceu o meu processo, gratidão!

Como disse Mário Quintana, “há duas espécies de chatos: os chatos propriamente ditos e os amigos que são os nossos chatos prediletos”. Aqui quero agradecer a todos os amigos que abrilhantaram a minha trajetória, que me inspiraram com sua criatividade, força e carinho. À minha amiga Camilíssima pelas horas de estudo compartilhadas e pelas conclusões sobre a vida acadêmica, concluímos juntas que o “processo” é coletivo. Aos meus primos Andrei, Mariana e Marjorie, que sempre ouviram minhas longas histórias e, mesmo de longe, vibraram as minhas conquistas. Em especial, dobro meu agradecimento à Marjorie, pela leitura atenciosa desta dissertação e pelas conversas enriquecedoras que me serviram de inspiração. Agradeço aos amigos Mariana Carmona, Tales, Isabela, Daniela, Helena e Melissa, pelo café compartilhado e pelo apoio que mesmo de longe fez a diferença.

Por fim, o meu agradecimento ao Guilherme, por irradiar paciência, benevolência e amor. Concluímos juntos que afeto é a palavra chave em todos os âmbitos da vida. Sou grata pela sua presença e apoio nos momentos de desânimo, com seu sorriso tive forças pra sorrir.

A todos esses anjos presentes em minha caminhada, o meu muito obrigada!

## RESUMO

A consolidação do campo do ensino de História no Brasil operou mudanças significativas nas pesquisas acadêmicas, especialmente no que concerne à expansão de temáticas pouco exploradas. Considerando a docência como tema de pesquisa, o objetivo desta investigação foi analisar a formação de dois professores de História da Escola Waldorf Anabá, em Florianópolis (SC), como eles produzem conhecimento histórico escolar, como operam as prescrições propostas pelo currículo Waldorf, quais as suas opções metodológicas e estratégias didáticas e que cultura escolar permeia o cotidiano dessa escola. Os procedimentos teórico-metodológicos foram a pesquisa documental, a etnografia por meio da observação das aulas de História do 5º e do 9º anos e a produção de fontes orais por meio de entrevistas com professores. As categorias de cultura escolar e saberes docentes, tendo como referência Forquin (1993), Julia (2001), Tardif (2006), Fonseca (2003) e Monteiro (2007), foram as lentes utilizadas para analisar a ação dos professores das referidas turmas, ou seja, o currículo em ação. Foi possível concluir que a Escola Waldorf Anabá possui uma cultura escolar singular, em virtude das vivências prático-manuais, embasadas na filosofia antroposófica e na sua proposta de abordagem espiritual, artística e afetiva no ensino. Constatou-se, por outro lado, que o currículo Waldorf foi configurado sob uma perspectiva eurocêntrica e de cunho positivista, reforçando aspectos cronológicos, lineares, factuais, evolucionistas, civilizatórios e conteudistas. Muito embora o professor de História esteja comprometido com a orientação curricular Waldorf, sua formação e seus saberes docentes possibilitam um diálogo tangencial entre o discurso antroposófico e o discurso acadêmico. Levando isso em conta, evidencia-se a necessidade de atualizar o currículo Waldorf e inserir no material pedagógico, temáticas e perspectivas, que correspondam ao debate atual do campo do ensino de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Pedagogia Waldorf. Cultura escolar. Saberes docentes.





## ABSTRACT

The consolidation of the history of education field in Brazil operated significant changes in the academic researches, specially regarding the expansion of little explored themes. Considering the teaching as a research object, the objective of this research was to analyze the formation of two history teachers of the “Waldorf School Anabá” in Florianópolis (SC), how they produce school historical knowledge, how they operate the provisions proposed by the Waldorf curriculum, which are their methodological options and their teaching strategies and witch school culture permeates the daily life of this school. The theoretical and methodological procedures adopted were: documental research, ethnography through observation of the 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> years history lessons and the production of oral sources through interviews with teachers. The categories of school culture and teaching knowledge, under the Forquin (1993), Julia (2001), Tardif (2006), Fonseca (2003) and Monteiro (2007) references, were the lenses used to analyze the behavior of the teachers of these classes, the curriculum in action. It was possible to conclude that the “Waldorf School Anabá” has an unique school culture, because of the practical-hand experiences, based in the anthroposophic philosophy and its proposal of spiritual, artistic and emotional approach of teaching. It was also found that the Waldorf curriculum was set up under an Eurocentric nature and positivist perspective, reinforcing chronological, linear, factual, evolutionists, civilizational and content aspects. Although the history teachers are committed to the Waldorf curriculum guidance, their training and their teaching knowledge enable a tangential dialogue between anthroposophic speech and academic discourse. Considering that, it's highlights the need of updating the Waldorf curriculum and of inserting pedagogical material, themes and perspectives that correspond to the current debate in the teaching of the history field.

**Keywords:** History teaching. Waldorf pedagogy. School culture. Teachers knowledge.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Primeira escola Waldorf (Stuttgart, 1919).....                               | 51  |
| Figura 2 – Livro didático utilizado pelo professor do 9º ano .....                      | 113 |
| Figura 3 – Mesa com recursos didáticos da turma do 9º ano .....                         | 116 |
| Figura 4 – Bazar da escola Waldorf Anabá.....   | 143 |
| Figura 5 – Lousa aberta do 9º ano da Escola Waldorf Anabá .....                         | 146 |
| Figura 6 – Sala do 5º ano da Escola Waldorf Anabá.....                                  | 147 |
| Figura 7 – Sala do 9º ano da Escola Waldorf Anabá.....                                  | 147 |
| Figura 8 – Fundo da sala do 9º ano da Escola Waldorf Anabá .....                        | 148 |
| Figura 9 – Sala de artes da Escola Waldorf Anabá I.....                                 | 157 |
| Figura 10 – Sala de artes da Escola Waldorf Anabá II.....                               | 158 |
| Figura 11 – Aula de História da Arte do 9º ano I.....                                   | 159 |
| Figura 12 – Aula de História da Arte do 9º ano II.....                                  | 160 |
| Figura 13 – Planta papiro trazida pela professora do 5º ano .....                       | 161 |
| Figura 14 – Planta papiro trazida pela professora do 5º ano .....                       | 161 |
| Figura 15 – Material para realizar a vivência do papiro.....                            | 161 |
| Figura 16 – Material para realizar a vivência do papiro.....                            | 161 |
| Figura 17 – Alunos descascando e cortando em tiras caule do papiro. 161                 |     |
| Figura 18 – Alunos descascando e cortando em tiras caule do papiro 161                  |     |
| Figura 19 – Alunos amassando as tiras e colocando-as de molho.....                      | 162 |
| Figura 20 – Alunos amassando as tiras e colocando-as de molho.....                      | 162 |
| Figura 21 – Alunos trançando as tiras do papiro .....                                   | 162 |
| Figura 22 – Alunos trançando as tiras do papiro .....                                   | 162 |
| Figura 23 – Processo de secagem das folhas do papiro.....                               | 162 |
| Figura 24 – Processo de secagem das folhas do papiro.....                               | 162 |
| Figura 25 – Caderno de época de História do 9º ano da Escola Waldorf<br>Anabá I.....    | 163 |
| Figura 26 – Caderno de época de História do 9º ano da Escola Waldorf<br>Anabá II.....   | 164 |
| Figura 27 – Caderno de época de História do 9º ano da Escola Waldorf<br>Anabá III ..... | 164 |



## **LISTA DE QUADROS**

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Conteúdo programático geral das escolas Waldorf .....      | 65  |
| Quadro 2 – Visão geral do ensino de História segundo Rudolf Steiner   | 67  |
| Quadro 3 – Centros que oferecem o curso de professores Waldorf .....  | 76  |
| Quadro 4 – Plano de aulas do professor do 9º ano (2015) .....         | 102 |
| Quadro 5 – Digitalização do plano de aulas do professor do 9º ano ... | 102 |
| Quadro 6 – Etapas da aula Waldorf: pensar, sentir, querer .....       | 155 |



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACT – Teste de admissão para professores “admitidos em caráter temporário”  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CED – Centro de Ciências da Educação  
CPVI – Centro Vivencial para Pessoas Idosas  
DDR – *Deutsche Demokratische Republik* (português: República Democrática alemã).  
EW – Escola Waldorf  
FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PAMEDUC – Grupo de Pesquisa “Patrimônio, Memória e Educação”  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
RDA – República Democrática Alemã  
SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”





## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>2</b> | <b>ENSINO DE HISTÓRIA E PEDAGOGIA WALDORF .....</b>                              | <b>33</b>  |
| 2.1      | O CAMPO DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....                                    | 33         |
| 2.2      | A PEDAGOGIA WALDORF E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA .....                              | 45         |
| 2.3      | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM ESCOLAS<br>WALDORF .....                   | 74         |
| <b>3</b> | <b>CURRÍCULO EM AÇÃO NO 5º e 9º ANOS DO ENSINO<br/>FUNDAMENTAL .....</b>         | <b>83</b>  |
| 3.1      | CONTEÚDO E METODOLOGIA ADOTADOS NAS AULAS<br>OBSERVADAS .....                    | 90         |
| 3.2      | CURRÍCULO PRESCRITO E APROPRIAÇÕES DOCENTES .....                                | 121        |
| <b>4</b> | <b>ESCOLA WALDORF ANABÁ: QUE CULTURA ESCOLAR É<br/>ESSA? .....</b>               | <b>137</b> |
| 4.1      | FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E MENOS DISCIPLINAR<br>.....                            | 139        |
| 4.2      | A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO .....  | 150        |
| 4.3      | APRENDER FAZENDO .....   | 156        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>167</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>175</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Estado da arte .....</b>   | <b>187</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – Carta de apresentação da pesquisa .....</b>                      | <b>191</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Declaração de participação da Escola Waldorf<br/>Anabá .....</b> | <b>193</b> |
|          | <b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista.....</b>                                   | <b>195</b> |
|          | <b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<br/>.....</b>         | <b>197</b> |
|          | <b>APÊNDICE F – Calendário Acadêmico.....</b>                                    | <b>201</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa sobre o ensino de História na pedagogia Waldorf é resultado de uma inquietação pessoal que veio à tona no ano de 2012, quando realizei um intercâmbio acadêmico no curso de História da *Universität zu Köln*, na Alemanha.<sup>1</sup> No fim daquele ano tive a oportunidade de visitar um espaço Waldorf e lembro-me da minha surpresa ao encontrar um pátio amplo com brinquedos de madeira em tamanho real: casas na árvore, cabanas e até um avião. Ao adentrar o espaço percebi que a estrutura arquitetônica tinha um modelo específico: as paredes não faziam 90° com o teto, mas eram arredondadas, grossas e de cores claras; os móveis das salas de aula eram todos de madeira e, à medida que eu percorria aquele corredor amplo, era possível sentir cheiro de pão recém-assado e ouvir vozes de crianças. Imediatamente, surgiu a questão: seria mesmo uma escola onde ensinam Matemática, Geografia e, até mesmo, História?

Tendo focado meus estudos acadêmicos na área do ensino de História, ao constatar que se tratava de uma escola com uma proposta de ensino diferente das escolas que eu conhecia, outras questões vieram à tona: haveria escolas como essa no Brasil? O que significa Waldorf? Será que o projeto arquitetônico dialoga com o modelo pedagógico? Como os professores ensinam História nesse tipo de escola?

Infelizmente, já se aproximava a data de voltar ao Brasil e essas questões foram sendo mais bem elaboradas em terras brasileiras, mais precisamente em Florianópolis, nos entornos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em vias de redigir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), seria muita pretensão dar conta de uma pesquisa como essa, sendo assim, os anseios de desbravar o ensino de História em uma escola Waldorf continuavam limitadas ao âmbito pessoal. Concomitantemente ao processo de finalização do curso de História, descobertas tímidas

---

<sup>1</sup> A *Universität zu Köln* está localizada na quarta maior cidade da Alemanha, Colônia. Nesta Universidade os intercambistas podem dedicar-se ao estudo do idioma alemão e cursar disciplinas referentes ao curso escolhido, no meu caso História (Geschichte). As disciplinas escolhidas foram *Das Zeitalter des Imperialismus* (A era do Imperialismo); *Sklavenschiff Amistad – Sklavenhändler, Menschenhandel und Atlantik im 19. Jahrhundert* (Amizade no navio negreiro: negros, tráfico de seres humanos e Atlântico no século XIX); *Einführung in die Geschichte Lateinamerikas* (Introdução à história da América Latina); *Die Geschichte deutscher Zweistaatlichkeit: Bundesrepublik und DDR bis 1973* (A história dos dois estados alemães: A República Federal e a RDA até 1973); *Ringvorlesung Lateinamerika: Bildung und Medien* (Palestras latino-americanas: Educação e mídias). A experiência de viver um ano em outro país trouxe retorno acadêmico e pessoal, uma vez que continuei o estudo do idioma alemão e pretendo voltar a estudar na Alemanha, país de origem da pedagogia Waldorf.

foram realizadas, dentre as quais pude apurar a existência de quatro escolas Waldorf na ilha de Santa Catarina: a Escola Casa Amarela Jardim e a Escola Cora Coralina, ambas localizadas no bairro Rio Tavares; a Escola Jardim dos Limões, localizada no bairro Carvoeira e a Escola Waldorf Anabá, localizada no bairro Itacorubi.<sup>2</sup>

Ao constatar a existência de quatro estabelecimentos de ensino orientados pela pedagogia Waldorf em Florianópolis (SC), procurei compreender o processo de institucionalização dessas escolas e constatee que a abordagem pedagógica por elas utilizada está pautada na “ciência espiritual antroposófica”, proposta por Rudolf Steiner, no contexto europeu-alemão do início do século XX.<sup>3</sup>

O processo de iniciação de uma escola com o modelo pedagógico Waldorf demora certo período para consumir-se, uma vez que o público interessado em implementar esse projeto precisa dedicar-se ao estudo e aprofundamento sobre a filosofia antroposófica. Inicialmente, pais e professores formam grupos de estudos pedagógico-antroposóficos, com encontros semanais ou quinzenais, nos quais recebem palestrantes que já atuam na área para elucidar questões pedagógicas pertinentes à Antroposofia. As escolas mais experientes estabelecem o compromisso de propor a esses novos grupos encontros regionais, com cursos de aprofundamento, congressos, contato com livros, tutoriais e seminários. Essas ações são zeladas e orientadas por duas instituições: a Sociedade Antroposófica do Brasil (SAB) e a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), as quais conferem e apoiam, primariamente, o funcionamento de um jardim de infância. Após a experiência com essa primeira turma, os responsáveis pela fundação de uma escola Waldorf estão autorizados a inaugurar a turma seguinte: o primeiro ano escolar, depois o segundo ano e assim sucessivamente.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Anabá significa “alma do homem” em tupi-guarani. Disponível em: <[www.anaba.com.br](http://www.anaba.com.br)> Acesso em: 21 nov. 2015.

<sup>3</sup> “A Antroposofia, do grego ‘conhecimento do ser humano’, foi estruturada por Rudolf Steiner no início do século XX, em decorrência de suas contraposições à teosofia, filosofia até então estudada pelo autor. Essa ‘ciência espiritual’, como é chamada pelos discípulos de Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo que, segundo eles, amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, através de sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana. Enquanto ‘filosofia’, ela se baseia em vários preceitos espiritualistas e em particular considera que o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas redutíveis a processos físico-químicos e preconiza o desenvolvimento da consciência, da auto-consciência, da individualidade e da liberdade”. (LANZ apud PINTO, 1990, p. 19).

<sup>4</sup> “Este é um passo oficial que exige constituição jurídica, autorização completa por meio da Secretaria de Educação local, aluguel de espaço físico e assim por diante. Igualmente importante, com relação a todos os requisitos legais, é que a escola deve ser iniciada por um professor de

De acordo com essa descrição, ficou evidente que fundar uma escola Waldorf demanda tempo de estudo e investimento financeiro, visto que os cursos de formação de professores são pagos pelos interessados em lecionar nas escolas, embora essa seja uma associação sem fins lucrativos.<sup>5</sup> Não obstante, como mencionado anteriormente, a cidade de Florianópolis possui quatro escolas com esse modelo de ensino, um dado intrigante que nos leva a refletir o que motivou esses pais e professores a buscarem essa formação, quem se interessa por esse tipo de escola e que público ela atende.<sup>6</sup>

Segundo uma pesquisa feita por Cavalcanti (2014, p. 102), a escolaridade dos pais que colocam seus filhos na escola Waldorf é de nível superior, sendo que a ocupação profissional em maior número é de funcionários públicos concursados e de professores universitários. De acordo com a pesquisa de Pinto (2009, p. 103) realizada com famílias de três escolas Waldorf de Belo Horizonte,

essas famílias se encontram entre as frações mais abastadas da sociedade brasileira, possuem também um alto nível de capital escolar, cultural e social. No que diz respeito à escolha das escolas Waldorf, é possível afirmar que foi por meio de seu poder aquisitivo que estas famílias puderam arcar com mensalidades escolares relativamente altas; seu capital cultural se fez visível, tanto na sua forma institucionalizada, pelo alto nível de escolaridade e aquisição de diplomas dos pais, quanto em sua forma incorporada, expressa em seus estilos de vida, em suas aspirações,

---

jardim-de-infância formado em Pedagogia Waldorf e orientado/assistido por alguém com uma experiência de pelo menos três anos como professor de jardim-de-infância Waldorf". Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Perguntas-Frequentes.php>> Acesso em: 20 nov. 2015.

<sup>5</sup> A Escola Waldorf Anabá é uma associação sem fins lucrativos e sem apoio governamental. Os recursos para manter essa instituição em específico são oriundos das mensalidades que os pais dos estudantes pagam e também de campanhas de arrecadação e doações. Há também a possibilidade de apadrinhamento financeiro para que uma ou mais crianças permaneçam na escola. Além disso, todo o funcionário da escola tem direito de um filho estudar na escola. Para saber mais sobre as famílias que colocam seus filhos em Escolas Waldorf ler: PINTO (2009).

<sup>6</sup> A maioria das Escolas Waldorf no Brasil são privadas, no entanto, “o movimento pedagógico Waldorf conta também com duas experiências bem sucedidas na rede pública, onde a pedagogia Waldorf é praticada: Escola Municipal Cecília Meireles e Escola Municipal Vale de Luz (ambas no Município de Nova Friburgo, RJ), e Escola Comunitária Municipal Araucária (Camanducaia, MG). No dia 20 de setembro de 2014 foi inaugurada mais uma escola pública Waldorf em Minas Gerais, no município de Ubá.” Disponível em: <<http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/>> Acesso em: 19 abr. 2016.

motivações e objetivos escolares; no que diz respeito ao capital social, constatamos que foi por meio da utilização de suas redes de relacionamentos, que as famílias obtiveram, de modo geral, informações sobre o mercado escolar, especialmente no que diz respeito às escolas/Pedagogia Waldorf. (PINTO, 2009, p. 103).

Os dados dessas duas pesquisas acadêmicas ajudam a configurar a hipótese do capital cultural e financeiro existente nas famílias pertencentes a esse núcleo escolar.<sup>7</sup> A mensalidade de uma escola Waldorf em Florianópolis custa em média R\$ 1060,00, assim sendo, posso afirmar que é alto o investimento feito pelos pais que buscam uma escola “alternativa”, o que está vinculado aos capitais dessas famílias.

Segundo Pinto (2009, p. 105) essas famílias partilham de uma “identidade Waldorf” e apresentam características comuns: “a priorização da alimentação natural, do vestuário baseado no “conforto”, da utilização de utensílios domésticos e brinquedos feitos de madeira, barro e pano e, de forma mais acentuada, o controle do uso de televisão e do computador”. Embora essas escolas preconizem a liberdade, há a presença constante da disciplina em relação às obrigações do aluno.<sup>8</sup>

O Jardim Escola Cora Coralina, localizado no bairro Rio Tavares, foi engendrado, no ano de 2004, por um pequeno grupo de pais que se reuniu para pensar um projeto pedagógico para seus filhos. Essa reunião resultou na criação da “Associação Geminar”, instituição mantenedora da Escola. Embora esses pais não estejam mais participando da escola, em 2005 receberam uma doação de cinco mil euros da Associação de Amigos da Pedagogia Waldorf para a criação da Escola. Hoje a Escola conta com um maternal, 3 turmas de jardim de infância e 5 turmas do ensino fundamental, com um total de 70 alunos. No ano de 2010, a Escola formou crianças até o 5º ano do ensino fundamental, realizando um dos objetivos do projeto político pedagógico original. (SITE OFICIAL DA ESCOLA CORA CORALINA, 2015).

A Casa Amarela maternal e jardim de infância é uma escola fundamentada na pedagogia Waldorf e, assim como a escola Cora Coralina, também está localizada no bairro Rio Tavares e é filiada à Federação das Escolas Waldorf do Brasil, instituição tutora de todas as escolas no país. Criada no ano de 2002, hoje a Casa Amarela conta com duas turmas do maternal (uma no matutino e outra no vespertino) e duas

<sup>7</sup> Para aprofundar a leitura sobre o conceito de poder simbólico ver: BOURDIEU (2003).

<sup>8</sup> Essas questões serão trazidas de forma mais aprofundada no decorrer desta pesquisa.

turmas de jardim de infância (ambas no período matutino). (SITE OFICIAL DA ESCOLA CASA AMARELA, 2015).

A escola Jardim dos Limões, localizada no bairro Carvoeira, é resultado da iniciativa de duas amigas que fizeram o curso de formação Waldorf. Juntamente com a colaboração de pais, professores e amigos colocaram em prática esse projeto no ano de 2006. Atualmente, atende crianças dos 6 meses aos 6 anos de idade, o que contempla maternal e jardim de infância (no período matutino) e turmas de recreação (no período vespertino). Essa escola, assim como as demais indicadas anteriormente, possui autorização de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Sem essa autorização não poderia fornecer diploma e histórico escolar. (SITE OFICIAL DA ESCOLA JARDIM DOS LIMÕES, 2015).

A Escola Waldorf Anabá, campo desta investigação, foi criada no ano de 1980, no bairro Itaguaçu, por uma iniciativa de pais que no ano seguinte fundaram a Associação Pedagógica Micael, instância jurídica mantenedora desta escola. Somente no ano de 1988 é que passou a funcionar no bairro Itacorubi, onde está localizada até hoje. As instalações físicas fazem divisa com duas outras instituições: o Colégio Estadual Leonor de Barros e o Centro Vivencial para Pessoas Idosas (CPVI). Em 1997 a escola passou a oferecer ensino fundamental pleno, contemplando além do maternal e do jardim de infância, as turmas de 1º ao 9º anos. O ensino fundamental atende uma turma para cada ano escolar e as aulas são realizadas no período matutino. Com a ampliação dos terrenos da escola, a Escola Waldorf Anabá tem por objetivo oferecer também o ensino médio. (SITE OFICIAL DA ESCOLA WALDORF ANABÁ, 2015).

Ao vislumbrar a possibilidade de realizar esta pesquisa em nível acadêmico, propus em meu projeto de pesquisa selecionar uma dessas quatro escolas, a fim de compreender como os professores de História produzem conhecimento histórico escolar; como operam as prescrições propostas pelo currículo Waldorf; como é a formação de professores para atuar em escolas Waldorf; como organizam estratégias didático-metodológicas específicas para o trabalho em sala de aula; que cultura escolar permeia o cotidiano dessa escola; se o conteúdo das aulas dialoga com a legislação nacional como, por exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?<sup>9</sup>, como transitam entre essas obrigatoriedades prescritas na

---

<sup>9</sup> A Lei 10639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 23 nov. 2015.

legislação e a liberdade preconizada pela Antroposofia.<sup>10</sup> Levando em consideração a minha formação em bacharelado e licenciatura em História e a habilitação para ministrar essa disciplina no ensino fundamental, optei por desenvolver esta pesquisa na Escola Waldorf Anabá, por ser a única que oferece o ensino fundamental completo.

Após definir o tema da dissertação, a problemática, o campo de pesquisa e os objetivos, o passo seguinte foi a elaboração de um levantamento bibliográfico sobre publicações relativas à pedagogia Waldorf, a fim de produzir um quadro representativo do estado da arte no cenário acadêmico atual. Por meio de consulta on-line, utilizando como critério de busca as palavras-chaves “Waldorf” e “Pedagogia Waldorf” foi contabilizado um total de 30 publicações: no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Com base na leitura dos resumos foi possível refinar a pesquisa, a fim de manter apenas as produções que contemplassem a temática da pedagogia Waldorf relacionada às disciplinas escolares e às categorias saberes docentes e cultura escolar. Foi possível constatar que a maioria dessas pesquisas se concentra nos Programas de Pós-Graduação das seguintes áreas: Educação, Arquitetura, Linguística, Geociências, Ciência da Comunicação, Artes e Música (APÊNDICE 1).

Com base no levantamento bibliográfico e posterior leitura das produções em questão, foi possível reconhecer as principais categorias de análise utilizadas nas pesquisas relacionadas à temática investigada, bem como localizar a relevância desta pesquisa para compor o leque de novas produções sobre ensino-aprendizagem na pedagogia Waldorf, da qual o primeiro trabalho acadêmico data do ano de 2003.

Nos trabalhos localizados não é difícil identificar uma percepção positivada dos autores pós-graduandos em relação à pedagogia Waldorf que em muitos casos estavam atuando como professores em escolas com esse modelo pedagógico. Como pesquisadora, também, me senti

---

A Lei 11645/08 torna obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em: 23 nov. 2015.

<sup>10</sup> Para compreender o tensionamento entre o prescrito e o que, efetivamente, é realizado, sugiro a leitura de SACRISTAN (2000).



influenciada por essa perspectiva positivada, quando comecei as leituras sobre o tema. Então, foi necessário praticar o exercício do distanciamento do campo de pesquisa, a fim de encontrar os caminhos para a problemática inicial. Nesse caminho tentei ampliar as leituras sobre o campo do ensino de História na academia e também os encontros com a orientadora com o intuito de sair do encantamento inicial da pesquisa.

As produções da revisão bibliográfica indicadas no apêndice 1 tratam do campo da educação e do ensino de geografia, ciências, arte e música. Não localizei trabalhos de conclusão de curso, dissertações e/ou teses de doutorado que enfoquem especificamente o campo do ensino de História. Portanto considero pertinente o aprofundamento da temática e a realização desta pesquisa, uma vez que estudos dessa natureza podem trazer contribuições significativas para o campo do ensino de História. No que tange ao campo internacional, também são escassas as pesquisas traduzidas para o português e as poucas obras traduzidas estão sob responsabilidade da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), pouco divulgada no cenário acadêmico atual. (SENA, 2013).

Nesta pesquisa, a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos articulados entre si cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam produzir conhecimento. (CAMARGO, 1994). A abordagem qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações, buscando entender um fenômeno específico com profundidade, a fim de emergir aspectos subjetivos de forma espontânea e participativa, diferente da pesquisa quantitativa. Sendo assim, foram utilizados os seguintes suportes metodológicos oferecidos pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, a pesquisa etnográfica e a produção de fontes orais.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, ou mesmo ajudando a compor informações obtidas por outras metodologias. (LÜDKE; ANDRE, 1986). Acompanhando os debates e mudanças na historiografia, de acordo com a revolução documental, a noção de documento e investigação foi ampliada, qualquer objeto que trouxesse informações e vestígios das atividades humanas, sendo elas, escritas ou não, tornam-se, no uso, fontes de pesquisa. É importante salientar que as fontes não falam por si, elas precisam ser selecionadas, indagadas e interpretadas. De acordo com Bloch (2001) a história-problema não se importa com a veracidade do documento e sua oficialidade, mas com as questões que ele suscita, o contexto, a problemática, considerando o momento histórico e as intenções de sua produção.

Os documentos legais que norteiam o trabalho desenvolvido na Escola Waldorf Anabá foram tomados como fontes, tais como a legislação interna, as diretrizes curriculares e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Também foram analisados os materiais didáticos produzidos e utilizados pelos professores de História, as diferentes obras sobre a temática Waldorf, provenientes do levantamento bibliográfico, da biblioteca interna da escola Anabá, da biblioteca da UFSC e de sites oficiais, como o site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil. No material localizado na biblioteca da escola foram encontrados livros sobre Antroposofia, Rudolf Steiner, literatura alemã e brasileira, livros didáticos e o currículo.

As Escolas Waldorf não distribuem livros didáticos para os alunos, embora constem alguns exemplares na biblioteca. Esses livros são consultados pelos professores para a elaboração das aulas. A metodologia Waldorf incentiva a produção de um caderno ao longo da época, por meio de textos copiados do quadro, ditado feito pelo professor e desenhos feitos pelos alunos.<sup>11</sup>

Levando em conta que a escola é um ambiente complexo, como pesquisadora é necessário observar, entender, descrever, analisar e compreender o conjunto de relações nela existente, a fim de perceber seu cotidiano escolar. Essas etapas de pesquisa compõem a pesquisa etnográfica. De acordo com André (1995), a etnografia utiliza técnicas variadas de identificação, descrição e análise de experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano e a cultura da escola. O pesquisador deve distanciar-se da pesquisa, estranhá-la, mas ao interpretar, deve usar a subjetividade, pois a etnografia também é uma construção. Não se deve apenas levantar dados sobre a Escola, mas interpretá-los, já que muitos aspectos interagem no ambiente escolar, como as relações sociais, a experiência escolar, a escola em si e seus personagens, além da visão do pesquisador.

Segundo André (1995, p. 41), a pesquisa etnográfica,

parece ser uma das alternativas mais adequadas para investigar o cotidiano escolar. Por meio das técnicas etnográficas de observação participante e

---

<sup>11</sup> Nas escolas Waldorf os componentes curriculares da base nacional comum recebem tratamento metodológico de ensino em “épocas”, ou seja, cada disciplina tem duração de quatro semanas consecutivas e as matérias se alternam ao longo do ano. Esse modelo de ensino propõe vivenciar intensamente os conteúdos do currículo, sem prejuízo da carga horária prevista para o ano letivo. Nas primeiras horas da manhã acontecem as aulas da época, as demais disciplinas estão articuladas de forma a garantir a complementaridade dessas aulas.

de entrevistas e de um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, torna-se possível reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência da escola diária. Esse tipo de pesquisa ajuda a documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A pesquisa etnográfica se adequa ao objetivo de compreender aspectos do cotidiano da Escola Waldorf Anabá e dos professores de História, pois, por meio de seus procedimentos, é possível entender os processos que permeiam a realidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Ao colocar a ênfase no método (e não em algum receituário teórico), o método etnográfico serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia. Ele provavelmente não poderá cumprir o método etnográfico ao pé da letra. Não terá a disponibilidade para passar horas a fio fazendo observação participante [...]. Entretanto, poderá tomar de empréstimo alguns dos elementos descritos aqui — o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus ‘clientes’ e interagir de forma criativa com eles. (FONSECA, 1999, p. 76).

Utilizando alguns dos elementos da observação participante, apontados e sugeridos por Fonseca (1999), foi possível compreender que proposta de História escolar a pedagogia Waldorf propõe, qual o perfil dos professores de História dessa escola e como operam a construção do conhecimento histórico escolar em sala de aula.

A primeira visita à Escola Waldorf Anabá aconteceu no dia 12 de março de 2015. Marquei uma reunião, por e-mail, com a representante do Conselho Administrativo que me atendeu em uma pequena sala de reuniões, na qual cabia apenas uma mesa e duas cadeiras de madeira.

Dessa sala era possível escutar as crianças no pátio, pois era o horário do recreio. Nesse momento tive a oportunidade de apresentar o meu projeto de pesquisa do mestrado e ouvir pela primeira vez sobre o funcionamento da escola, o trabalho em épocas e que a “época de História” aconteceu nos primeiros dois meses do ano letivo, fevereiro e março. Mas a segunda parte voltaria a acontecer no meio do ano, porque alguns professores dividiam sua época em duas semanas. Essa seria a oportunidade de fazer a observação de algumas aulas de História. Na ocasião, também, foi entregue a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE 2) e posteriormente recebi a carta de aceite assinada pela representante da Escola (APÊNDICE 3).

Tendo como base as informações colhidas na primeira visita, pude definir em quais turmas realizaria a observação das aulas. Como algumas turmas já tinham finalizado a “época de História” nos primeiros meses de aula, não foi possível escolher as turmas que seriam observadas. Meu critério de seleção pautou-se nas turmas que ainda não tinham realizado a “época de História”, sendo elas o 5º e o 9º ano. Considerei válida a oportunidade de analisar a última turma dos anos iniciais (5º ano) e a última turma dos anos finais do ensino fundamental (9º ano).<sup>12</sup>

Os dados qualitativos produzidos durante a observação foram registrados em um diário de campo, que foi produzido manualmente, sendo resultado da soma da transcrição das aulas de História e das minhas reflexões no ato da escrita. Não houve filmagem ou gravação das aulas, apenas a observação e descrição do seu funcionamento. Esse instrumento metodológico possibilitou a compreensão da cultura escolar, aqui entendida como a

forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

Nessa perspectiva, a escola funciona como uma agência criadora, conservadora e transmissora da cultura que, por meio das dinâmicas sociais da escolarização, a comunidade escolar tem a possibilidade de

---

<sup>12</sup> Embora nas escolas Waldorf o 9º ano já corresponda ao primeiro ano do Ensino Médio, essa perspectiva também se tornou interessante, uma vez que o 9º ano é considerado um ano de transição do ensino fundamental para o ensino médio.

apropriar-se de aspectos relacionados tanto às estruturas culturais mais gerais quanto às estruturas específicas da instituição de ensino.

Posso afirmar que nessa categoria de análise há um potencial analítico que está ancorado “por um lado, na articulação dos diversos elementos constitutivos da experiência escolar que se propõe, e, de outro, na visibilidade que dá às práticas de divulgação e de apropriação efetivadas no interior do campo educacional em dado momento histórico”. (FARIA FILHO, 2007, p. 197).

É importante destacar “que cada escola Waldorf cultiva diversos ritos, rituais e concepções que fazem parte da vida cultural da escola, como a valorização da natureza, de materiais naturais e alimentação saudável”. (SANTOS, 2015, p. 31). Sendo mais que uma forma de representar e descrever a escola e seus processos de organização cultural e social, a categoria cultura escolar auxiliou a analisar, organizar e compreender a singularidade da Escola Waldorf Anabá.

Além das fontes documentais já indicadas, também foram elaboradas e utilizadas fontes orais, compreendendo que

o trabalho de análise e reflexão sobre a série documental de que dispõe, seja com as fontes orais ou qualquer outro tipo de fonte, e a consequente crítica interna e externa a essa fontes é que possibilita ao historiador construir seu trabalho historiográfico, ou seja, é a atividade profissional do historiador que cria as condições para a construção de uma história com base nas fontes orais e não a fonte por si só como sugere o termo história oral. (SELAU, 2004, p. 226).

É necessária a interação entre fontes escritas e fontes orais, sem conferir a uma delas caráter maior ou menor, além de considerar as lacunas que tanto uma quanto a outra apresentam. É importante para o historiador “ter claro que qualquer tipo de fonte pode suscitar dúvidas e que é justamente o seu trabalho de reflexão e crítica sobre as fontes de que dispõe é que possibilitarão o encontro de evidências com as quais poderá produzir o seu trabalho historiográfico”. (GARRIDO apud SELAU, 2004, p. 222).

A proposta de elaboração e utilização de fontes orais consistiu na realização de entrevistas gravadas com sujeitos que rememoraram seus modos de vida, as instituições que frequentaram, as conjunturas sociais e políticas que viveram, os acontecimentos que lhes marcaram e, nesse caso, o relato de suas práticas e opções metodológicas durante o ensino

da disciplina de História. Foram entrevistados dois professores da Escola Waldorf Anabá. Inicialmente, gostaria de ter entrevistado os professores das turmas observadas do 5º e do 9º ano, mas pela indisponibilidade da professora do 5º ano, a entrevista foi realizada com a professora de classe do 6º ano e com o professor de História do 9º ano, o que foi benéfico, por trazer um terceiro ponto de vista sobre o ensino de História na escola.

A professora de classe do 6º ano tem 56 anos de idade e é natural de Curitiba. Formou-se em Magistério, no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Curitiba; Ciências da Comunicação, na PUC-PR; iniciou Artes Cênicas na UDESC; concluiu Dramaterapia, na Associação Sagres; tem complementação em Pedagogia nas Faculdades Barddal e é pós-graduada em Psicopedagogia, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB - MT). A docente iniciou seu trabalho na Escola Waldorf Anabá na área administrativa e, posteriormente, assumiu o cargo de professora de artes manuais e ensino religioso. Após a Formação Waldorf tornou-se professora de classe, tendo acompanhado duas turmas do 1º ao 8º anos e, atualmente, acompanha o 6º ano, já tendo formado três turmas. Hoje atua como tutora de escolas Waldorf no Brasil e em alguns países da América Latina, representante do Brasil no grupo organizador do Congresso Iberoamericano de Pedagogia Waldorf e tem a função de ministrar o módulo de História no curso de formação para professores Waldorf. Seus dois filhos também são professores Waldorf na Escola Waldorf Anabá.

O professor de História do 9º ano tem 31 anos de idade, é natural de São Paulo e estudou toda a sua trajetória em escolas Waldorf. Kursou Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo se formado no ano de 2009. Antes de iniciar suas atividades docentes na Escola Waldorf Anabá trabalhou em três escolas públicas e em uma particular, nas quais ministrou aulas de Educação Ambiental, mesma disciplina que assumiu na Escola Waldorf Anabá em 2008. Quando a professora responsável pela disciplina de História do 9º ano foi para Alemanha, foi convidado para ministrar essa disciplina.<sup>13</sup>

O roteiro de entrevistas (APÊNDICE 4) tomou como central os saberes docentes, haja vista que, segundo Monteiro (2007, p. 14),

a categoria ‘saber docente’ é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas

---

<sup>13</sup> É importante observar que nenhum dos professores apresentados é formado em História, mas ambos são responsáveis por ministrar essa disciplina na Escola Waldorf Anabá. No decorrer da pesquisa essa questão será melhor aprofundada.

relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando reconhecimento de subjetividades e apropriações.

É importante compreender o ofício do professor de História, bem como os conhecimentos históricos que foram produzidos em sala de aula no processo de ensinar e aprender, a fim de perceber as formas como esses sujeitos “mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos” (MONTEIRO, 2007, p. 15).

Antes de realizar a entrevista, os entrevistados foram informados sobre as condições desta pesquisa por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (APENDICE 5). As entrevistas com o professor de História do 9º ano aconteceram nos dias 15 e 23 de setembro de 2015 em um anexo à sala dos professores da Escola Waldorf Anabá. Tive a oportunidade de fazê-las sem muitas interrupções, a não ser pela passagem de turmas para as atividades na quadra, que se localizava a poucos metros da janela. A entrevista com a professora de classe do 6º ano aconteceu nos dias 9 de março e 5 de abril de 2015. No primeiro encontro a primeira parte da entrevista foi realizada no anexo da sala dos professores, mesmo local da entrevista com o professor do 9º ano. No segundo dia, a entrevistada me convidou para ir até a sua casa, que fica próxima da escola, por estar de repouso devido a uma cirurgia no pé direito. A entrevista teve duração de três horas e poucas vezes fomos interrompidas por sua mãe e filhos.

Diante dessas considerações introdutórias, o presente trabalho está estruturado em três capítulos. No capítulo intitulado “Ensino de História e Pedagogia Waldorf” foi dada ênfase às diretrizes prescritas, às leis e ao currículo oficial que fundamenta o campo do ensino de História no Brasil e a pedagogia Waldorf. Considerando que determinados conceitos e categorias de análise são indicadores criados pelos historiadores para identificar, descrever e classificar elementos que compõem seu próprio campo de estudo, foram selecionados conceitos fundamentais para o ensino de História na escolaridade básica atual: tempo histórico; fontes históricas e a relação passado e presente. Em seguida, foi apresentado o

currículo oficial das escolas Waldorf, problematizando as concepções de História propostas por Rudolf Steiner, percebendo as coincidências e contrastes em relação ao currículo nacional. Por fim, foi descrito o curso de formação de professores para atuar em escolas Waldorf e o que é prescrito em relação ao ensino de História.

No capítulo intitulado “Currículo em ação no 5º e 9º ano do ensino fundamental” foram abordadas as concepções de saberes docentes e o currículo. Este capítulo está dividido em dois subtópicos: “os conteúdos e a metodologia adotada nas aulas observadas” e “o currículo prescrito e a apropriação docente”, ou seja, que saberes o professor mobilizou nas aulas de História.

No capítulo intitulado “Escola Waldorf Anabá: que cultura escolar é essa?” foi apresentado que cultura escolar é reproduzida pela pedagogia Waldorf, quais as suas especificidades cotidianas, a proposta de formação humana integral, a relação professor-aluno e a importância do aprender fazendo, por meio das vivências práticas em sala de aula.

Finalizo o trabalho com as considerações finais, retomando os aspectos iniciais e apontando futuras contribuições de pesquisas relacionadas à pedagogia Waldorf. Ao final deste trabalho, apresento nos apêndices: a revisão bibliográfica do campo da educação e do ensino de geografia, ciências, arte e música; a carta de apresentação da pesquisa à escola; a carta de aceite assinada pela representante da escola; o roteiro de entrevista realizado com dois professores; o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento que informou aos entrevistados as condições da pesquisa e, por fim, o calendário anual da Escola Waldorf Anabá do ano de 2015. Este é o percurso da construção da dissertação que compartilho e convido para a leitura.



## 2 ENSINO DE HISTÓRIA E PEDAGOGIA WALDORF

O desenvolvimento desta pesquisa deve ser compreendido como produto de reflexões realizadas na interação entre diferentes campos de saber. Nesse sentido, é relevante apresentar tanto os debates que cercam o campo de ensino de História no Brasil quanto à concepção de ensino de História para a pedagogia Waldorf, método de ensino proveniente da Alemanha. Optei por contextualizar aspectos subjetivos do processo de elaboração da pedagogia em questão, ainda que o tema fuja ao teor central desta investigação, com o intuito de esclarecer ao leitor as lentes interpretativas a partir das quais esta pesquisa foi construindo seu olhar.

### 2.1 O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Quando pensamos na pesquisa do ensino de História e do saber histórico escolar, relacionamos mais de uma área do conhecimento: extrapolamos o conteúdo História e estendemos seu debate também ao campo da Educação. (ZAMBONI, 2001, p. 109). Ao lidar com esses campos de pesquisa, compreendi que há mais saberes envolvidos, como o ambiente escolar, a consciência histórica dos professores e alunos, saberes educacionais, políticas públicas direcionadas à educação e cultura, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência, entre outros. (TARDIF, 2006). O conjunto desses saberes constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar e, somados, tornam-se todos conteúdos de pesquisa para compreender o campo de ensino de História. (CUNHA, 2003, p. 3).

Assim como outras áreas de conhecimento, a História como disciplina escolar passou por mudanças de paradigmas ao longo do século XX, repercutindo nos processos de pesquisa e elaboração científica. (MONTEIRO, 2007). Ao voltarmos nosso olhar para essas mudanças é importante destacar que o ensino de História foi visto, até a década de 1960, como uma área de formação e não como um objeto de investigação. As pesquisas realizadas em nível acadêmico nesse campo são recentes.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 11) foi a partir da década de 1980 que

a história ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas

nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino da História para a escola fundamental e média também tornaram-se objeto de discussão.

A partir de então, emergiram não apenas questionamentos sobre o conteúdo e a metodologia das aulas de História, mas também foi fortalecida a problemática da produção do conhecimento histórico escolar. Era latente a necessidade de contribuir na formação de estudantes mais críticos e conscientes, ou seja, sujeitos históricos atuantes no seu tempo.

Segundo Monteiro (2007), esse movimento coincide com o contexto do fim da ditadura militar brasileira e o consequente processo de redemocratização, no qual os professores de História tiveram um papel importante na proposição de alternativas renovadoras para o ensino de História. Esses sujeitos visavam a democratização da Educação e a incorporação das novas contribuições advindas da produção científica.

Durante o período militar, houve uma reordenação do ensino de História, a fim de garantir que os conteúdos dessa disciplina não interferissem no programa político do governo. Assim sendo, traçaram-se novas diretrizes curriculares com o intuito de reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos ideológicos do governo.

Com a reforma implantada pela Lei 5692/71 o controle e a preparação de conteúdos passam a ser exclusividade do governo que monopoliza o ensino em todas as áreas do conhecimento através da imposição e da determinação dos programas com as matérias a serem dadas através de livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. Além desse controle sobre a formação do profissional em educação, uma outra forma de controle será o programa curricular imposto ao ensino de História que será extremamente rígido quanto ao que ensinar e como ensinar, impedindo uma análise crítica dos fatos. (PEREIRA, 2014, p. 2).

Além do programa da disciplina elaborado pelo governo, a tentativa de controlar a educação básica veio também em forma de censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados, aos conceitos e termos proferidos. Aos poucos, a disciplina de História foi perdendo espaço para as disciplinas de educação moral e cívica e estudos sociais. A efervescência do debate no fim do período militar deu-se em virtude do questionamento sobre essas propostas.<sup>14</sup>

O campo do ensino de História, em vias de consolidação, propunha que professores e alunos refletissem criticamente sobre o conhecimento, possibilitando sua reelaboração. Sendo assim, essa área recebeu ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX a atenção de um crescente número de pesquisadores que participavam do intenso movimento de elaboração curricular.

Em trabalhos realizados nos anos noventa, eles têm procurado investigar os contextos de sua elaboração e apropriação, focalizando objetivos, características e saberes dos autores e/ou dos grupos mais amplos aos quais se destinavam, concepções de história e educação implícitas nos documentos, e os diferentes significados atribuídos pelos seus interlocutores, buscando compreender os motivos das dificuldades para a sua implantação e implementação. (MONTEIRO, 2007, p. 27).

Os pesquisadores não operaram somente críticas aos movimentos de elaboração curricular. As produções nessa área preocuparam-se também em identificar mecanismos de manipulação, manifestação ideológica, erros e imprecisões teóricas nos livros didáticos. Posso afirmar que esses estudos acadêmicos tinham um caráter de denúncia e crítica ideológica bem marcada.

Trabalhos mais recentes oferecem contribuições significativas quando ampliam o debate para a complexidade das relações entre os livros didáticos de História, os saberes e seus leitores. Dentre esses autores, selecionei Bittencourt (1996), Fonseca (1997) e Santos (1999). “Esses trabalhos, ao investigar as relações entre educação, sociedade e cultura mediadas pelo ensino de História, representam contribuições significativas de pesquisas realizadas no campo da História para a área da Educação”. (MONTEIRO, 2007, p. 28-29).

---

<sup>14</sup> Para mais informações ler SCHMIDT; ABUD (2014).

O processo de transformação da História em disciplina escolar remonta a França do século XVIII e a luta da burguesia por uma educação pública, gratuita, leiga, obrigatória e formadora da nacionalidade, pois tinha como pano de fundo a formação dos Estados Nacionais. Esse movimento fortaleceu o ensino de História atrelado aos conceitos de nação, pátria, nacionalidade e cidadania, conceitos esses tão marcantes e caros para professores e pesquisadores desse campo de estudo que debatem e estudam formas de desconstruí-los. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 12).

Desde a criação da História como disciplina escolar até as últimas décadas do século XX, a História foi entendida como um espaço de perpetuação e preservação dos heróis e de uma memória nacional (ZAMBONI, 2001, p. 109). O ensino da disciplina de História tinha um papel civilizatório e patriótico, em que o Estado era o principal agente histórico, reduzindo a História a classificações cronológicas de dinastias e fatos políticos, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História, relatada sem transparecer a intervenção dos historiadores.

Apesar de a Europa ter sido a principal referência dos conteúdos ensinados na disciplina de História no Brasil, pode-se afirmar que foi a partir de 1860 que as escolas primárias e secundárias começaram a incluir em seus programas a História nacional. A disciplina de História ampliou seu conteúdo programático não só para educação moral, mas também para a formação da nacionalidade brasileira, já que o Estado brasileiro se organizava e precisava de um passado que legitimasse a sua constituição. Por esse motivo, acrescentou-se a “História do Brasil” ao programa escolar, por meio da construção de narrativas ufanistas sobre ações realizadas pelos construtores da nação brasileira, considerados heróis. (BRASIL, 1998).

Dessa forma, os conteúdos enfatizavam as tradições de um passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional brasileira e também os feitos gloriosos de personagens republicanos, criando mitos e mártires. É no contexto do final do século XIX que são construídos alguns mitos da História Brasileira, presentes até hoje no ensino. É possível perceber que

a periodização obedecia a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades. O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade

étnica, administrativa, territorial e cultural da nação. (BRASIL, 1998, p. 21).

Esse movimento culminou na chamada revolução positivista.<sup>15</sup> As tradições positivistas visavam à reconstrução histórica do passado de forma neutra e objetiva, baseada nos documentos oficiais como única fonte de “verdade”. Essa corrente estava preocupada com os fatos históricos e sua comprovação empírica, movida pelo caráter político e econômico, negligenciando aspectos da cultura e da vida social.

Na tradição pedagógica brasileira existe o modelo de “escola tradicional” em que os processos educacionais estão centrados no professor que expõe conteúdos de forma fixa e exercícios repetidos com o intuito da memorização do conteúdo, como datas, fatos, personagens, sem a devida problematização e observação do contexto histórico em que estão inseridos. Nessa concepção havia a transmissão de conteúdos, por meio de um aprendizado moral, disciplinado e forçado, em que o professor não poderia ser questionado, pois era considerado autoridade máxima do processo educativo. O estudante, nesse modelo de ensino, era visto apenas como um mero executor de disciplina e obediência, pronto para memorizar os conteúdos de forma passiva.<sup>16</sup>

Esse método se baseava em aulas expositivas e o professor esperava que o aluno reproduzisse aquilo que foi dito, da mesma forma como os documentos eram analisados pelos historiadores positivistas, de forma neutra e reprodutora de fatos, datas, e personagens, em que a periodização obedecesse a uma cronologia política, marcada por temas uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou continuidades.

Durante muitos anos, os estudos históricos trataram principalmente dos fatos políticos, militares, diplomáticos e religiosos, tendo como base documentos oficiais como “prova irrefutável” da verdade histórica. No entanto, essa concepção de ensino de História modificou-se com as mudanças nos regimes políticos brasileiros e nos ideais político-partidários que se fizeram presentes tanto nas leis e diretrizes

---

<sup>15</sup> O positivismo é uma corrente de pensamento que surgiu em meados do século XIX, na França, tendo como representantes: Auguste Comte, na Filosofia; Émile Durkheim, na Sociologia; e Fustel de Coulanges, na História. O Positivismo pregava a cientificação do pensamento e do estudo humano visando a obtenção de resultados claros e objetivos. Os seguidores desse movimento acreditavam num ideal de neutralidade, isto é, na separação entre o pesquisador/autor e sua obra: esta, em vez de mostrar as opiniões e julgamentos de seu criador, retrataria de forma neutra e clara uma dada realidade a partir de seus fatos, mas sem os analisar. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra7/annales.html>> Acesso em: 07 set. 2016.

<sup>16</sup> Para saber mais fazer a leitura do conceito de “educação bancária” de FREIRE (1974).

educacionais como nas reformas curriculares da década de 1980, encaminhando-se para outras concepções de educação e ensino. Nessa década,

os paradigmas historiográficos, anteriormente propostos por Marc Bloch e as reflexões da História Nova tornaram-se presentes nas propostas curriculares de História com o aparecimento de novas temáticas a serem estudadas, novas concepções de periodização e propostas metodológicas que entendem o ensino como um campo especial de pesquisa. (ZAMBONI, 2001, p. 109).

As dimensões do ensino de História ampliaram o escopo da discussão teórica, não mais se reduzindo à mera reprodução e perpetuação de heróis e memórias nacionais. Todavia não é possível afirmar que esse modelo positivista foi totalmente superado, pois remanescem ainda vestígios em muitos livros didáticos e discurso de professores.

É possível perceber que as dimensões do ensino de História no presente se ampliaram, “dessa forma, os profissionais do ensino de História tem se preocupado em buscar o novo e o universal no cotidiano, recuperando a memória do homem comum e procurando novos caminhos de concepção de ensino”. (ZAMBONI, 2001, p. 109).

O marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar os professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, confrontando a forma de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, centrada na figura do professor como transmissor e do estudante como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se o embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 14). Houve uma mudança de foco

a partir do desenvolvimento das pesquisas, que começaram a se direcionar para o que acontecia dentro da sala de aula, na forma como as metodologias eram propostas e utilizadas pelos professores. E a essa mudança na direção, pode-se dar como responsável o aumento de trabalhos relacionados ao ensino de história, que debatem sobre as dificuldades encontradas tanto por parte dos professores quanto pelo aluno. (MENDONÇA; OLIVEIRA; COSTA, 2014, p. 1).

Dessa forma, os professores de História de escolas públicas e privadas começaram a desenvolver uma série de experiências em suas salas de aula valendo-se de novos recursos didáticos, partindo de novas perspectivas teórico-metodológicas, para melhor utilização de suas estratégias em sala de aula. “Assim a década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina História como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 15).

Por conseguinte, surgiram novas temáticas de pesquisa tais como relatos de experiência, análises de livros didáticos, a formação do professor de História e suas diferentes metodologias.

O professor de história quer queira quer não, em seus planejamentos sempre escolhe uma teoria historiográfica, seja ela positivista, marxista ou dos Annales. Essas teorias podem ser claramente percebidas na ação do docente que produz uma aula de história centrada na narrativa dos fatos, na crítica social ou na reflexão. Esses modelos diferenciados de teorias historiográficas que vão do positivismo até a Nova História, acreditamos que influenciam nas práticas didático-pedagógicas no ensino de história [...] O importante é que o professor, pela concepção marxista ou dos Annales possibilite que os alunos não fiquem por fora da história, mas sintam-se sujeitos e parte dela. (MENDONÇA; OLIVEIRA; COSTA, 2014, p. 1).

As novas experiências desenvolvidas nas escolas demandaram a criação de espaços universitários nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de História. Como exemplo, foram criados nas instituições de ensino superior laboratórios de ensino para atender as demandas da área. Sendo assim, a formação de professores do ensino de História passou a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos. (GERMINARI, 2011).

Segundo Zamboni (2001), não dá para pensar no ensino de História deslocado da formação do professor que é de fundamental importância, se considerar a docência como uma prática de pesquisa e, para delimitar melhor esse campo, é necessário pensar na identidade do professor, seus saberes e suas práticas docentes.

O professor mediador proporciona condições para que os estudantes construam o conhecimento, fazendo com que se percebam sujeitos do processo de aprendizado. Dessa forma, a relação pedagógica ganha um enfoque plural, cabendo ao professor propiciar aos estudantes ferramentas para aprenderem a pensar historicamente e enxergarem-se também como sujeitos da História, atuantes no seu tempo.

É sabido que o ensino de história tem adquirido grandes mudanças nos últimos anos. Já não é mais admissível que um historiador desenvolva suas aulas presos a definição de datas, conceitos formados, ou seja, uma aula que não atinge os objetivos propostos que é de formar indivíduos de visão crítica perante os fatos históricos. O professor de História deve se preocupar com: Por que ensinar? O que ensinar? Como selecionar os conteúdos? Que metodologia seria a mais adequada para o entendimento dos alunos, ou seja, como fazer? (SENA, 2010, p. 1).

É consenso entre os profissionais da área de História que os conteúdos trabalhados em nível básico e superior não são a soma de todo o conhecimento socialmente acumulado a respeito da trajetória da humanidade. É necessário operar escolhas e selecionar conteúdos de acordo com a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos sistematizados ao longo das últimas décadas.

Não é possível pensar em uma metodologia única para a pesquisa e para a exposição dos resultados, nem mesmo para a prática pedagógica do ensino de História. Os conteúdos ocupam papel central no processo de ensino-aprendizagem e sua seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico. Além disso, eles são concebidos não apenas como a organização dos fenômenos sociais historicamente situados, na exposição de fatos e conceitos, mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes. (BEZERRA, 2005, p. 38-39).

A organização e seleção dos conteúdos não recai somente ao professor de História, mas tem como referência as orientações e diretrizes



dos órgãos vigentes responsáveis pelas políticas educacionais. “A preocupação não é a quantidade dos conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de História que ficariam por ser preenchidas [...] o que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta.” (BEZERRA, 2005, p. 41).

A seleção de “conteúdos, metodologias e conceitos históricos” é imprescindível para ensinar História. Considerando que determinados conceitos e categorias de análise são indicadores criados pelos historiadores para identificar, descrever e classificar elementos que compõem seu próprio campo de estudo selecionei conceitos considerados fundamentais para o ensino de História na escolaridade básica atual: tempo histórico; fontes históricas; e a relação presente e passado.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009, p. 61), “dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades, tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são também desafios do procedimento histórico em sala de aula”. Embora coexistam diferentes significados e concepções do conceito de tempo e periodização, a dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. “O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade” (BEZERRA, 2005, p. 45).

Na concepção de História positivista o enfoque é dado ao “tempo cronológico”. Nessa perspectiva, o historiador seleciona apenas as fontes documentais escritas e relaciona-as em uma ordem sequencial dos fatos, a fim de produzir uma ciência neutra, objetiva e imparcial, ou seja, era necessário que o sujeito pesquisador se afastasse do seu objeto de estudo. Já na concepção de História advinda do movimento dos Annales, o enfoque foi dado ao “tempo histórico”. Nessa perspectiva, o historiador busca compreender a ação do homem no contexto histórico e no espaço-tempo, questionando, criticando, compreendendo os variados tipos de documento, é a chamada história-problema.<sup>17</sup> Segundo Bloch (2001, p.

---

<sup>17</sup> A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Desde o século XVIII, quando a História passou a ser notada como ciência, os métodos de se escrever e pensar sobre História sofreram grandes mudanças. No início do século XX aumentaram as críticas à historiografia baseada em instituições e nas elites, a qual dava muita relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem aprofundar grandes análises de estrutura e conjuntura. Como consequência, a historiografia passou por grandes modificações metodológicas, por meio da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Os principais nomes desse movimento são Lucien Febvre e Marc Bloch.

60), “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo do seu momento”, ou seja, se desconstruiu a ideia de que a História é apenas uma ciência do passado, mas afirmou que é uma ciência dos homens no tempo.

Ainda é possível identificar a repetição de visões anacrônicas. O anacronismo consiste em “atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões e assim interpretar suas ações, ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época [...] para outras épocas com características diferentes”. (BEZERRA, 2005, p. 45). Sendo assim, torna-se imprescindível compreender a complexidade do conceito de tempo histórico para interpretar os processos históricos, principalmente, em sala de aula.

A reflexão sobre as fontes históricas também foi uma contribuição do movimento dos Annales que propôs a incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa para além dos fatos e documentos políticos tradicionais. Abarcando também a área cultural, econômica e os movimentos demográficos, os historiadores se apropriaram de qualquer vestígio ou evidência literária, iconográfica, audiovisual, da cultura material e depoimentos orais, levando em consideração o contexto em que foram produzidos, bem como as origens e o questionamento que o historiador coloca a cada documento.

As fontes históricas apresentam forte potencial emancipador, pois uma vez que “o uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir. O aluno tem sido levado a construir o sentido da História e a descobrir os seus conteúdos por meio dos documentos porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor”. (SCHMIDT, CAINELLI, 2005, p. 62).

O uso de fontes documentais em sala de aula permite que o estudante exercite diversos procedimentos metodológicos da História, como:

a problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. [...] É preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico

a formação de pequenos historiadores. O que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. (BEZERRA, 2005, p. 42-43).

O uso de fontes permite aos estudantes compreender os processos históricos e problematizar a relação presente e passado, sem que ele se torne um mini-historiador, mas que seja capaz de estabelecer relações e representações entre diferentes temporalidades.

A utilização dos documentos em sala de aula se tornou uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado. Dessa forma, o ensino tornou-se menos livresco e mais dinâmico, pois o documento passou a ser instrumento didático para o professor ajudando a tirar o aluno de sua passividade. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Durante a minha graduação em História acompanhei intensos debates acerca da problematização dos conteúdos de História no meio acadêmico e sua inserção nas instituições de ensino. Nesse caminho foi apresentada a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira em sala de aula, focando o estudo na história daquele continente, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O intuito da Lei era valorizar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Essa Lei foi editada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Seu advento se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia sobre os currículos escolares e a inclusão do ensino de História da África, isso expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras.

Seu conteúdo e as transformações dela decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola. A lei atende, enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de

história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras, via de regra, compareciam quando compareciam de forma estereotipada. (PEREIRA, 2008, p. 22).

São interessantes os caminhos tomados por alguns historiadores que ao tentar evitar o cunho eurocêntrico e contemplar a diversidade e a pluralidade das sociedades africanas, acabavam por substituir por uma visão “afrocentrista”, colocando esse continente no centro das questões problematizadoras.

No entanto, percebo que

não basta[va] introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. O desafio é a promoção de um ensino-aprendizagem em que a história africana e a história europeia, por exemplo, não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas, antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade. (PEREIRA, 2008, p. 29).

Com a promulgação da Lei 10.639/03 e também da Lei 11.645/08, que instituiu a obrigação do ensino de História indígena, surgiram muitas dúvidas sobre o cumprimento de ambas, uma vez que haveria a necessidade de efetuar mudanças curriculares nas escolas. Nesse contexto, os professores de História não estavam preparados para trabalhar com as temáticas em questão e as editoras acabaram por publicar pesquisas que apenas reproduziam os estereótipos que as leis buscavam superar. Assim sendo, a História escolar está em constante via de construção e elaboração, com perspectivas ainda a serem superadas e outras a serem incorporadas. Assim é o rumo da História, com rupturas e continuidades, mudanças e permanências.

A discussão referente às consonâncias e dissonâncias entre o prescrito para a história escolar em nível nacional e o prescrito para o ensino de História no currículo da pedagogia Waldorf está situada no próximo capítulo. Antes, porém, cabe relacionar o desenvolvimento da trajetória da pedagogia em questão com o currículo elaborado sob o véis antropológico.

## 2.2 A PEDAGOGIA WALDORF E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Como o foco deste trabalho são as práticas e escolhas metodológicas dos professores de História da Escola Waldorf Anabá, sujeitos permeados pelos saberes docentes e imersos em uma cultura escolar específica, visando especificar essa cultura escolar, foi necessário manusear com cautela a literatura encontrada, uma vez que grande parte dos trabalhos que tratam dessa pedagogia, apresenta um caráter celebrativo, enaltece os métodos da escola e glorifica o suposto sucesso de sua prática pedagógica. Partindo dessa premissa, serão apontados alguns dos preceitos centrais encontrados nas primeiras escolas Waldorf, tanto na Alemanha quanto no Brasil.

A pedagogia Waldorf foi idealizada em 1919, na Alemanha, pelo filósofo e educador Rudolf Steiner. Esse modelo educativo fundamentou-se na Antroposofia, ciência espiritual que tem como característica o conhecimento do homem, da natureza e do universo que o cerca.

Foi no contexto do fim da Primeira Guerra Mundial que Rudolf Steiner teve a oportunidade de concretizar seu modelo pedagógico ao proferir palestras para filhos e operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, a pedido do proprietário, amigo e membro da sociedade antroposófica, Emil Molt. Ao fim da guerra havia pouca matéria-prima e muito tempo ocioso, portanto, essas palestras serviam para orientar os funcionários.

A primeira EW foi fundada em 1919 a pedido dos trabalhadores da fábrica de cigarros citada. Eles tinham ouvido palestras de Steiner sobre organização social; ele fez na época um grande movimento de renovação social, pois achava que a 1ª Guerra Mundial tinha mostrado que era necessário haver uma renovação total da organização social, do Estado e da economia, se se desejasse que o conflito não se repetisse. Funcionários daquela fábrica tinham dificuldade de entender as ideias de Steiner, apesar de sentirem que elas deviam ser corretas. Manifestando a ele sua decepção com aquela dificuldade, ouviram dele que o problema deles era educacional; decidiram então pedir-lhe que formasse uma escola diferente, onde seus filhos pudessem receber uma educação mais ampla e profunda. Emil Molt deu todo o apoio e Steiner fundou na fábrica a primeira escola, na condição de ter total liberdade pedagógica. Foi

literalmente uma escola revolucionária (o que continua a ser até hoje); por exemplo, não havia notas e repetições de ano e o ensino não separava meninos de meninas, como era a tradição ainda naquela época. Pouco depois, a escola separou-se da fábrica. Por essa história, vê-se que a primeira EW (existente até hoje, na Rua Haussmann, em Stuttgart, e chamada carinhosamente de ‘escola-mãe’) não foi concebida como uma escola para crianças de classe média, e sim para proletários. Em particular, as EW na Alemanha e em vários países da Europa são subvencionadas pelo governo, e servem a todas as populações locais (que, por sinal, poderiam ser consideradas como consistindo uma classe média). (SETZER, 2008, p. 10).

É importante ressaltar que esse trecho é uma “versão” da consolidação da primeira escola Waldorf, na Alemanha, e que assim como a maioria dos autores que se identificam com esse modelo de ensino, Setzer também descreve esse processo sob uma perspectiva positivada e enaltecida. Independente de seu objetivo ter sido atingido ou não, é importante questionar a afirmação do trecho selecionado da obra de Setzer (2008), quando alega ser uma escola revolucionária “até os dias de hoje”. Se tomarmos a definição de revolucionária como “o que ou aquele que introduz novos processos ou grandes alterações em alguma coisa”<sup>18</sup>, é possível dizer que foi revolucionária, mas parece um tanto quanto ousado dizer que ela permanece revolucionária e promete ser uma educação mais ampla e profunda.

Segundo Setzer (2008), o espaço em que Steiner encontrou ouvintes e adeptos foi uma fábrica de cigarros, isto é, o projeto teve início fora dos espaços convencionais de ensino. Rudolf Steiner era filho de operário da estrada de ferro e mesmo sendo filho de proletário, teve acesso ao ensino superior e participou de debates acadêmicos importantes sobre pensadores como Darwin, Goethe, Nietzsche, Kant e Marx. Embora discordasse de muitos deles e tenha criado sua própria corrente de pensamento, a Antroposofia, ele foi um sujeito histórico do seu tempo e, por esse motivo, esteve influenciado pelos debates em voga, dentre eles, o marxismo. Embora encontrasse dissonâncias com elementos dessa

---

<sup>18</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/revolucion%C3%A1rio>> Acesso em: 19 abr. 2016.

corrente, inicialmente sua proposta foi ao encontro das camadas menos abastadas, o que diverge do público-alvo das escolas atuais. A “atmosfera fabril” da primeira escola Waldorf convergia com sua proposta de renovação social por meio da Educação, não se atendo apenas aos fatores econômicos e sociais, mas incluindo a dimensão espiritual antroposófica, por ele desenvolvida.

Navarro (2015, p. 1) afirma que “para Steiner, a essência da realidade está na espiritualidade e, por isso, as pessoas precisariam ser educadas para superar o mundo material e entender o mundo espiritual através do seu eu superior”. Para o precursor da Antroposofia o ensino do século XIX esteve pautado apenas no aspecto materialista, racional e intelectual do ser humano. Sendo assim, sua proposta filosófica, antroposófica e educativa propôs ir além desses aspectos mencionados anteriormente, agregando também a vida de sentimentos (emoções, estética e sensibilidade social), a força de vontade (a habilidade para fazer as coisas) e a natureza moral (ser transparente sobre o certo e o errado).

O proprietário da fábrica Waldorf-Astoria financiava a concretização das ideias de Steiner por saber que já fora encarregado de educar uma criança com deficiência, portadora de hidrocefalia. Curiosamente, suas estratégias didáticas levaram seu aluno hidrocefálico a formar-se em medicina, dando credibilidade ao pedagogo dentro do ambiente em que estava inserido.

O educador aceitou a proposta, mas colocou algumas condições, dentre as quais se destacavam a abertura da escola indistintamente, para todas as crianças, buscou a legislação e constatou que o Estado de Württemberg era extremamente liberal quanto ao ensino e após várias conversas com as autoridades, propôs os ideais da pedagogia materializados em um projeto que defendia a liberdade na escolha das matérias, elaboração do currículo e sua unificação em 12 anos e, que os/as professores/as da escola fossem livremente escolhidos independentemente de diploma e para esses ele deu uma formação através de conferências. Queria que a Escola Waldorf tivesse o mínimo de interferência governamental e que não se preocupasse com objetivos lucrativos. Emil Molt concordou e em 7 de setembro de 1919, foi aberta a *Die Freie Waldorfschule* (A Escola Waldorf Livre). (BIEKARCK apud BOTTENE, 2011, p. 5).

A proposta não se efetivou exatamente do jeito que Steiner propunha inicialmente. Embora buscasse liberdade na escolha dos conteúdos, a escola estava submetida a um modelo estatal que exigia os parâmetros curriculares vigentes, como o cumprimento mínimo das disciplinas principais. Embora não fosse uma escola pública, ele pretendia ter a menor interferência do Estado nas questões burocráticas, preconizando a autonomia e a liberdade dos professores e também da organização da escola.<sup>19</sup>

No início do século passado, Rudolf Steiner retomou a ideia grega que dividia a vida humana em dez períodos de sete anos (ou setênios) e as fundamentou para o ensino aplicado à pedagogia Waldorf. Do período entre a infância e adolescência dá-se importância aos três primeiros setênios, nas faixas de 0 a 7 anos, de 07 a 14 anos e de 14 a 21 anos. Por isso, o conteúdo curricular dá ênfase ao desenvolvimento dos conteúdos de acordo com a faixa etária do aluno, de modo que haja uma coerência entre o que ele vive e o que ele deve aprender.

Do 1º ao 8º ano cada classe tem um único e mesmo professor. O professor de classe ministra, na primeira parte da manhã, as disciplinas de matemática, português, história, geografia e ciências naturais. Essas aulas acontecem nas primeiras duas horas da manhã, já nas horas seguintes os estudantes têm aulas de matérias complementares, tais como trabalhos manuais, jardinagem, euritmia<sup>20</sup>, artes aplicadas, alemão, inglês, educação física e música.

A escola Waldorf trabalha com uma gestão independente onde os professores são os responsáveis e tem autonomia pedagógica para a escolha e agendamento das épocas. Atendem os programas curriculares oficiais de ensino e também os complementares do currículo Waldorf, como é o caso de duas línguas estrangeiras e das disciplinas artísticas não contempladas pelo currículo oficial. (CAVALCANTI, 2014, p. 98).

---

<sup>19</sup> Para mais informações ler: SANTOS, F. (2015).

<sup>20</sup> “Euritmia é uma arte de movimento desenvolvida por Rudolf Steiner que propõe a relação do ser humano com forças criadoras, cuja essência encontra-se também na linguagem e na música. Ela é componente curricular nas escolas Waldorf dos 3 aos 18 anos e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da criança em suas diferentes fases e necessidades” Disponível em: <<http://michael.com.br/site/educacao-infantil/euritmia-1>> Acesso em: 25 ago. 2016.



Os defensores dessa pedagogia indicam que nessa convivência de oito anos, o professor tem a possibilidade de conhecer com profundidade cada criança e, por isso, desenvolve um acompanhamento mais individualizado e balizado nas necessidades de cada uma delas. O professor da classe acompanha o grupo em viagens, estabelecendo o elo com as famílias, criando um grupo social integrado. Segundo Lanz (1979, p. 74-74),

Nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre ele e a classe. Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um dos seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura principal na vida da criança: ‘meu’ professor ou ‘minha’ professora tornam-se tão importante quanto os próprios pais. Como ‘o mundo’ é apresentado à criança por intermédio de um só professor, ela recebe uma ‘cosmovisão’ homogênea marcada por uma personalidade venerada e querida. Nunca se estimulará o bastante à sensação de segurança e de força que a criança tirará dessa circunstância.

Destaco aqui a “visão homogênea” do professor de classe defendida por Lanz (1979), segundo os estudiosos da pedagogia Waldorf a convivência de oito anos com esse docente proporciona uma sensação de segurança e força, mas será que um único professor atende a função da Educação de apresentar visões diferentes de mundo?

Do 9º ao 12º ano, o acompanhamento dos jovens alunos é feito por um tutor e um professor responsável por cada disciplina. “O tutor é elemento de ligação entre a classe e a escola. Em várias escolas, ele é escolhido pelos próprios alunos. Cabe-lhe manter um contato pessoal com a classe, conhecer seus problemas e ajudar com solução de quaisquer problemas que possam surgir” (LANZ, 1979, p. 76). No 12º ano, quando finalizam seus estudos nas escolas Waldorf, os jovens apresentam um trabalho de pesquisa com um tema de sua preferência, como em uma monografia.

No Ensino Fundamental, os componentes curriculares da base nacional comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências) e da área de Artes recebem tratamento metodológico de ensino em ‘épocas’, sem prejuízo da carga horária prevista para o ano letivo. [...] Os demais

componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada estão articulados de forma a garantir a complementaridade da aula em ‘época’, formando um todo orgânico, sob as perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, de acordo com a proposta Educacional Waldorf. (CAVALCANTI, 2014, p. 100).

Nas escolas que possuem o modelo Waldorf de ensino, as épocas correspondem a períodos de aulas consecutivos de uma mesma disciplina, com duração de três a quatro semanas para cada uma delas. Esse método de ensino tem o intuito de aprofundar, mergulhar e vivenciar intensamente os conteúdos trabalhados. Embora as escolas Waldorf proponham um currículo singular, que agrega disciplinas artísticas complementares, estão submetidas aos programas oficiais de ensino, cumprindo com as exigências locais, estaduais e/ou nacionais, medida que permite o funcionamento da escola em questão, desde sua fundação em Stuttgart, na Alemanha.

Nas escolas Waldorf,

O ensino teórico é sempre acompanhado pelo prático, com grande enfoque nas atividades corpóreas (ação), artísticas e artesanais, de acordo com a idade dos estudantes; o cultivo das atividades do pensar inicia-se com o exercício da imaginação, do conhecimento dos contos, lendas e mitos, até gradativamente atingir-se o desenvolvimento do pensamento mais abstrato, teórico e rigorosamente formal, mais ou menos na época de ensino médio. Essa não exigência de atividades que necessitam de um pensar abstrato muito cedo é também um dos grandes diferenciais em relação a outros métodos de ensino. Nessa concepção predomina o exercício e desenvolvimento de habilidades e não do mero acúmulo de informações, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais necessários ao ser humano. (SITE OFICIAL DA FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF, 2015).<sup>21</sup>

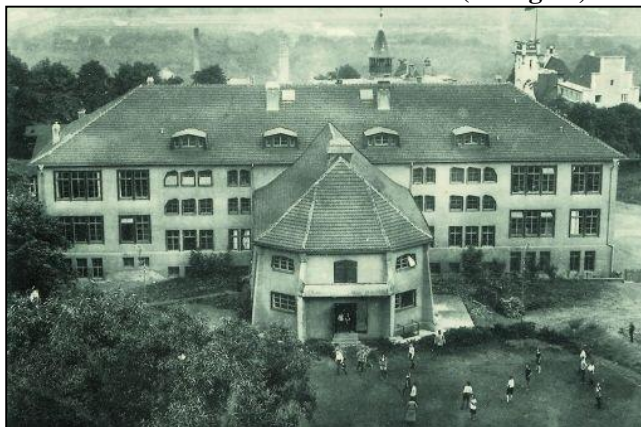
---

<sup>21</sup> Por se tratar de um site oficial, essa fonte não possui indicação do número de páginas.

Desde a fundação da primeira escola Waldorf, Steiner afirmava em suas palestras a preocupação de formar seres humanos integrais.<sup>22</sup> Mas questiono: o que ele queria dizer com “ser humano integral”? O excerto anterior faz alusão ao enfoque nas atividades corpóreas, artísticas e artesanais, para além das atividades do pensar abstrato e científico, que somados aos valores morais e espirituais complementariam esse ser humano integralmente. Portanto, a pedagogia Waldorf está voltada para três esferas: o pensar, o sentir e o querer, ou seja, a esfera cognitiva (pensar), o âmbito emocional (sentir) e o prático manual (querer), que juntas formam o lema das escolas Waldorf.

De acordo com Alvares (2010, p. 51), “os prédios das escolas Waldorf possuem características próprias, não só para atenderem o programa de necessidades de seu currículo vasto e diferenciado, mas por ser considerado um fator importante no desenvolvimento e formação de seus alunos”. No levantamento bibliográfico foi possível identificar algumas produções acadêmicas que tratam sobre a arquitetura escolar Waldorf, e as especificidades encontradas nas escolas alemãs, como paredes arredondadas que não fazem ângulos de 90° com o teto, móveis de madeira, corredores largos, entre outros aspectos internos e externos.

**FIGURA 1 - Primeira Escola Waldorf (Stuttgart, 1919)**



Disponível em: <<http://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/unsere-schule/geschichte/>> Acesso em: 15 fev. 2016.

---

<sup>22</sup> “Os livros de autoria atribuída a Steiner, compostos pelas transcrições de palestras ministradas por ele durante os primeiros anos de aplicação de seu ideário, além de terem um objetivo didático, foram agrupadas de forma a divulgar seus pressupostos”. (PINTO, 2009, p. 19).

Ainda, segundo Alvares (2010), os projetos arquitetônicos visam estimular a criatividade, o processo de aprendizado e a vida em comunidade, a fim de permitir um maior desenvolvimento espiritual da criança na escola. Embora haja na Alemanha um modelo arquitetônico específico, as escolas situadas no Brasil diferem do modelo original, adaptando-se à realidade local. No entanto, constatei a predominância da estrutura física de madeira.

Levando em consideração a estrutura pedagógica e a estrutura arquitetônica, aos poucos a pedagogia Waldorf ganhou adeptos não só na Alemanha, mas em outros países como Suíça, Inglaterra e Holanda.

Depois da Primeira Guerra Mundial as Escolas Waldorf se tornaram uma das alternativas mais atraentes à escolaridade oficial compulsória. Na Alemanha do pós-guerra, elas formavam parte integral dos movimentos reformistas educacionais, em que eram aceitas como importante contribuição à 'nova educação' [...] Durante os anos de 1920 e 1930, as Escolas Steiner foram criadas por toda a Europa. (PALMER apud BOTTENE, 2011, p. 13).

A primeira escola Waldorf foi considerada na época uma de muitas escolas reformadoras. (SCHUBERTH apud SANTOS, 2015, p. 23). Sendo assim, é possível afirmar que a metodologia e a estrutura das escolas Waldorf tornaram-se um modelo alternativo para o contexto de incertezas que a Europa vivia no fim da Primeira Guerra Mundial. No entanto, Palmer (2005) diz que "Steiner e seus seguidores estavam à margem da reforma pedagógica, preocupados com suas próprias atividades numa comunidade fechada". (PALMER apud SANTOS, 2015, p. 23)

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os nacional-socialistas fecharam muitas instituições de ensino, dentre elas, também as de pedagogia Waldorf, interrompendo a recente comunicação com as escolas de outros países.

Vinte anos depois da abertura da escola de Stuttgart, os nazistas a fecharam, junto com seis outras escolas Waldorf que haviam aparecido até então. O motivo, de acordo com a imprensa da época, era que a Alemanha não tinha espaço para dois tipos de educação – uma que formava cidadãos para o Estado e outra que ensinava crianças a

pensar por si próprias. (OPPENHEIMER, 2008, p. 1).

O governo nazista preconizava a intervenção do Estado na educação nacional, mas a proposta de Steiner visava minimizar essa interferência em suas escolhas metodológicas e curriculares. Além das escolas Waldorf, a sociedade antroposófica também foi fechada pelos nazistas. “Os livros de Steiner foram queimados, e ele mesmo sofreu um atentado, em Munique, de modo que todo o movimento se transferiu para a Suíça”. (SCHOEREDER, 2015, p. 26-31). Apenas ao final da guerra é que as escolas alemãs Waldorf voltaram a funcionar sendo notável a posterior ampliação de escolas que adotaram esse modelo pedagógico pelo mundo, inclusive no Brasil. (LANZ apud BOTTENE, 2011).

Embora a pedagogia Waldorf tenha se estendido para outros continentes ao fim da Segunda Guerra Mundial, ela chegou ao Brasil ainda na época de Steiner, trazida por imigrantes europeus.

A primeira tradução de um livro de Steiner – a obra ‘Como se adquirem conhecimentos dos mundos superiores’ – surgiu no país antes da Segunda Guerra Mundial e em 1939 já havia ramos da Sociedade em São Paulo, Rio e Porto Alegre, com todo o trabalho ainda feito em alemão. Isso causou problemas durante a guerra, pois o receio de falar alemão fez com que os grupos se dividissem em pequenos círculos de estudo. (SCHOEREDER, 2005, p. 4).

A imigração europeia para o Brasil foi incentivada pelo governo brasileiro durante o século XIX, sendo motivada por fatores econômicos, políticos e sociais. Até meados do século XX era comum a vinda de imigrantes para promover o “branqueamento” da população e o povoamento das terras ao sul do país, dentre eles estavam também os descendentes de alemães. Todavia, os valores germânicos, como o orgulho da pátria e a forte presença do idioma em instituições religiosas e educacionais, proporcionaram a formação de grupos integrados, fiéis à tradição alemã. Dessa forma, o “*deutschtum*” como ideologia nacionalista, aparecia como primeiro passo para separar a população de

origem alemã, impedindo sua assimilação junto aos brasileiros. (SEYFERTH, 2003, p. 33).<sup>23</sup>

O processo de nacionalização e incorporação desses colonos se desenrolou durante a República brasileira e se estendeu até o Estado Novo sob a figura de Getúlio Vargas. A nacionalização do ensino foi uma das principais metas desse governo. Por conta disso, a repressão se intensificou, vendo seu ápice no decorrer da década de 1930, com o surgimento do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* - Partido Nazista). Apesar da repressão, a influência nazista se espalhou rapidamente, atingindo escolas, imprensa e instituições teuto-brasileiras. Apesar da rápida recuperação econômica da Alemanha, os imigrantes, em sua maioria, não aderiram à ideologia nazista. Mas o governo Vargas insistia que em cada integrante dessa etnia havia uma ameaça em potencial à segurança do país, e qualquer traço cultural demonstrado pelos imigrantes podia ser aproveitado na tentativa de legitimar esse pertencimento, como punir quem falava alemão (já que o sotaque os denunciava), ler e possuir livros e jornais no idioma alemão ou participar de alguma sociedade recreativa alemã.

A polícia e o exército brasileiro foram recrutados para suprimir todas as publicações em língua alemã e, principalmente, a intervir nessas sociedades culturais, dentre as quais também estavam os livros de Rudolf Steiner. Houve numerosas prisões, muitas bibliotecas particulares foram destruídas e residências foram invadidas em busca de material de suposta propaganda nazista.

Essa campanha de nacionalização gerou um ambiente de medo e perpetuou ressentimentos na memória de habitantes das antigas colônias germânicas. Muitos fatores contribuíram para dissipação da cultura alemã, tais como a obrigatoriedade de usarem somente o português nas escolas básicas e no culto dominical; o uso do rádio, e depois da televisão, elementos esses que foram, aos poucos, habituando os colonos alemães à cultura brasileira, mesmo que forçadamente. Com o término da guerra e a diminuição da perseguição aos descendentes de alemães, foi possível organizar palestras públicas sobre o tema Waldorf no Brasil, capitaneadas principalmente pelo Dr. Rudolf Lanz que em 1950 organizou alguns eventos e trouxe professores especializados na temática, como Otto Julius

---

<sup>23</sup> Com a proibição da importação de escravos negros da África, por imposição da Inglaterra, a falta de mão-de-obra foi resolvida pela vinda desses imigrantes, pois concluíram que o trabalho livre em pequena propriedade rendia mais que o latifúndio tocado a base de trabalho escravo. A vinda do imigrante europeu resolvia assim três problemas: o superpovoamento da Europa, a falta de mão-de-obra no Brasil e a expectativa dos insatisfeitos por dias melhores. (DIRKSEN, 1995).

Harmann. As obras desses autores são tomadas como referência nesta pesquisa, uma vez que foram responsáveis pela consolidação das primeiras escolas Waldorf no Brasil.

Os principais debates educativos que emergem no ano de fundação da primeira escola Waldorf no Brasil tinham como protagonistas os defensores dos estabelecimentos de ensino privados de um lado, em contraposição aos defensores da escola pública gratuita. Os primeiros, em geral agrupados em torno da igreja católica, defendiam uma concepção religiosa e humanista do ensino e até reclamavam um financiamento público para a educação particular, de modo a garantir a "liberdade de escolha" religiosa dos pais. Os outros, em seus movimentos progressistas e laicos, previam que apenas a escola pública haveria de assegurar as mesmas chances educativas para todos os cidadãos brasileiros. (SANTOS *et al.*, 2006, p. 145). Interessante mencionar que de certa forma a pedagogia Waldorf dialoga com os preceitos das escolas religiosas, vide práticas culturais em dias de santos, apesar de não se posicionar dessa forma.<sup>24</sup>

O pano de fundo dessa trama remonta o período populista brasileiro (1945-1964), a consolidação das ideias da Escola Nova e a tentativa de ampliação de investimentos no campo da Educação.

O nacionalismo e o trabalhismo getuliano que prometiam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil com bem-estar social, deveriam levar o Estado a responsabilizar-se em maior grau para com a distribuição de educação para as classes populares. Na tentativa de cumprir essa tese, o governo Vargas procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. (PASINATO, 2013, p. 7).

É nesse contexto de ampliação do debate no campo da Educação, de maiores investimentos e reflexões teóricas que um pequeno grupo de amigos estudiosos das obras de Rudolf Steiner colabora para a fundação da primeira escola Waldorf no Brasil, no ano de 1956. Preocupados com a ideia de qual poderia ser a contribuição da Antroposofia para o Brasil e para um mundo melhor, resolveram fundar uma escola Waldorf.

Assim, em 27 de fevereiro de 1956, à Rua Albuquerque Lins, bairro de Higienópolis, em São Paulo, começa a primeira Escola Waldorf no Brasil, integrada à realidade brasileira com a

---

<sup>24</sup> Essas questões serão aprofundadas no decorrer da pesquisa.

grande tarefa de fundamentar seu trabalho na imagem espiritual do Homem e nos ideais humanos inspiradores das demais escolas da Europa. (RÖPKE, 1998, p. 1).

Nesse trecho é possível perceber que os fundadores da primeira escola Waldorf no Brasil tinham como referência um modelo europeu para a construção de um mundo melhor. Em sua maioria, os modelos educativos brasileiros se adaptaram aos projetos eurocêntricos, que diferiam da realidade e do contexto político social nacional.

Se comparada à data da vinda dos imigrantes alemães para o Brasil, a consolidação da primeira escola Waldorf aconteceu tardiamente. É possível aludir esse fato ao período de nacionalização do governo Vargas, que impediu a população de utilizar livros em língua alemã e abrir escolas que tivessem outro idioma que não o português.

Para concretizar a fundação da primeira escola Waldorf no Brasil, a “Escola Waldorf Rudolf Steiner”, veio um casal de professores alemães atuantes na Escola Waldorf de Pfordheim para lecionar e preparar os professores brasileiros. “Durante os doze primeiros anos, a escola foi bilíngue e o seu abasileiramento realizou-se à medida que a pedagogia Waldorf foi sendo assimilada por professores brasileiros e que professores estrangeiros conseguiram ligar-se ao espírito do povo brasileiro”. (RÖPKE, 1998, p. 1). Segundo Sena (2013, p. 48),

aqui se insere uma interessante questão cultural, pois a PW de alguma forma acontece em diferentes contextos socioculturais, por adaptações desse conhecimento escolar específico à realidade de cada localidade, mas acaba por carregar traços germânicos.

Embora tenha se tornado um “modelo alternativo” de Educação e se espalhado pelos cinco continentes, inclusive chegando ao contexto brasileiro na década de 1950, o programa da escola Waldorf é formado pela “assunção exclusiva da base teórica antroposófica e de um currículo formado por conhecimentos supostamente universais, mas que carrega traços culturais germânicos”. (SENA, 2013, p. 67). Essas características eurocêtricas são predominantes em suas práticas na sala de aula, ainda que sejam preconizadas as adaptações desse conhecimento escolar específico à realidade de cada localidade. É notável a reprodução do discurso antroposófico de Steiner por parte dos professores brasileiros, visto que estes frequentam cursos com palestrantes estrangeiros e



consomem materiais traduzidos do alemão para o português. (SENA, 2013, p. 198).

Com o intuito de compreender a construção do currículo escolar proposto por Rudolf Steiner para as escolas Waldorf, optei por localizar esse sujeito histórico e o contexto em que esteve inserido, para posteriormente analisar os aspectos intrínsecos que permearam a sua proposta curricular.

O fim do século XIX e início do século XX foram marcados por diferentes transformações históricas, políticas, econômicas e sociais que influenciaram as ideias de diversos pensadores, dentre os quais Rudolf Steiner. O precursor da pedagogia Waldorf nasceu em Kraljevec (Áustria-Hungria) no ano de 1861 e faleceu em Dornach (Suíça), no ano de 1925. Sua trajetória pessoal e acadêmica esteve influenciada por acontecimentos marcantes da História da Europa. Durante seus 64 anos de vida, foi contemporâneo ao processo de unificação da Alemanha como um país (1871) e também do acirramento das disputas imperialistas das novas potências econômicas europeias. Tais episódios ajudaram a configurar o posterior e delicado cenário da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sendo que sua proposta pedagógica originou-se no contexto pós-guerra, no ano de 1919.

Segundo Bloch (1992, p. 60), “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo do seu momento”. Por isso é importante registrar que Steiner vivenciou acontecimentos políticos e ações de indivíduos que também contribuíram e/ou interferiram na construção de sua identidade como sujeito histórico. No decurso de sua vida, Steiner traçou para si uma tarefa espiritual: “religar ciência e religião; introduzir Deus na ciência e natureza na religião e a partir disso fecundar de novo a arte e a vida”. (HEMLEBEN, 1984, p. 30). A temática ciência versus religião era um dos debates em voga no contexto do fim do século XIX, e coincide com parte do discurso de Steiner, estando presente em seus ideais e projetos.

A vivência concomitante entre escola e igreja é uma resultante do contexto histórico europeu em que Steiner viveu sua educação básica, no entanto, também encontramos essa configuração em outros países, inclusive no contexto brasileiro do século XX, cenário da chegada da pedagogia Waldorf no Brasil. Durante sua vida escolar, Steiner teve forte influência dos padres da localidade onde morava e conhecimento dos rituais da igreja católica, uma vez que muitos padres eram professores ou fiscalizadores do ensino.

Embora coexistissem debates educacionais acerca da laicização do ensino, a organização e a manutenção das instituições educativas ainda

eram mantidas em sua maioria pela igreja católica. Assim como os intelectuais da época pretendiam romper com a igreja católica e sua influência no setor educativo, Steiner também entrou em desacordo com essa instituição. Mesmo tendo sido educado e influenciado por muitos de seus membros, inquietava-lhe o fato de não partilharem de sua visão de mundo. Dessa forma, uniu sua visão espiritual aos seus projetos, o que o separou de algumas correntes de pensamento emergentes que pregavam a laicização do ensino.

Apesar de seu interesse humanístico despertado ainda na infância e uma sensibilidade para assuntos espirituais cumpriu em Viena estudos superiores de ciências exatas. Por seu desempenho acadêmico a partir de 1883, tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe poeta, escritor e cientista. Após alguns anos como redator literário, passou a dedicar-se a conferencista e escritor com o objetivo de expor os resultados de suas pesquisas científicas e espirituais, de início no âmbito de sociedade teosófica e mais tarde da Sociedade Antroposófica por ele fundada. (BOTTENE, 2011, p. 4).

Após formar-se em ciências exatas, Steiner foi convidado a integrar a equipe que produzia uma edição das obras de Goethe, cabendo a ele editar obras científicas que o inspirariam em suas próximas pesquisas. Posteriormente, atuou como redator numa revista de literatura e deu aulas de História e Filosofia numa faculdade aberta para operários até entrar em choque com a concepção marxista dos diretores. Foi nessa mesma cidade que ele entrou em contato com o movimento teosófico. “Foi o único grupo que estava interessado em ouvir o que ele tinha a contar sobre suas pesquisas do mundo espiritual, que vinha realizando há anos. Assim, no começo do século Steiner teve uma carreira como conferencista, expondo suas ideias esotéricas” (SCHOEREDER, 2005, p. 29).

Embora tenha alcançado o cargo de secretário-geral da sociedade teosófica na Alemanha, alguns apontamentos dos dirigentes entraram em choque com a corrente que Steiner estava criando. Foi em 1913 que ele criou a Sociedade Antroposófica, na Suíça. O termo vem do grego e significa “conhecimento do ser humano”.

A definição diz que se trata de um método de conhecimento da natureza, do ser humano e do universo que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como trata da aplicação desse conhecimento em praticamente todas as áreas da vida humana. A Antroposofia também parte da compreensão do ser humano, para que ele entenda não apenas a si próprio, mas todo o universo. Fala a respeito do desenvolvimento de órgãos de percepção supra-sensorial, demonstrando que o mundo espiritual pode ser observado com tanta ou maior clareza que o mundo físico. Para isso é necessário que se desenvolvam individualmente órgãos de percepção que estão latentes em todos os seres humanos. Por exemplo, o que se chama intuição, para a Antroposofia já é uma percepção espiritual, ainda que não consciente de seu autocontrole. Para o desenvolvimento dessa capacidade, indica exercícios de meditação individual baseados na atividade do pensamento consciente que deve conservar sua clareza, ser totalmente controlado e ser desenvolvido a ponto de não depender de conceitos e imagens provenientes do mundo físico. (SCHOENEREDER, 2005, p. 27-28).

Pouco se ouve falar sobre Antroposofia nos meios acadêmicos e isso se reflete também na área da Educação. É possível afirmar que “existem tensões no relacionamento entre o pensamento de Rudolf Steiner e os critérios de cientificidade amplamente aceitos no mundo acadêmico mundial” (RICKLI, 2010, p. 1). Talvez o termo “ciência espiritual” gere desconforto, dúvida e insegurança no mundo acadêmico, do contrário, os antropósofos insistem em defender e argumentar a legitimidade das ideias de Steiner.

A Antroposofia não é tratada como conteúdo nas Escolas Waldorf, essa filosofia é a base do processo educativo e serve de embasamento teórico para os professores, sendo assim, ela é o fundamento dessa concepção educativa e está presente em diferentes momentos nas aulas e práticas escolares.

Rudolf Lanz (1995), um dos fundadores da primeira escola Waldorf no Brasil e também estudioso das ideias de Steiner, convida a interpretar a História de um ângulo diferente: sob o olhar da cosmovisão antroposófica. Tendo como pano de fundo a “meta-história”, ele

argumenta que os fatos históricos são sintomas de uma realidade espiritual subjacente e é a partir desse processo oculto que devem ser interpretados e julgados. Dessa forma, a História pode ser considerada uma fenomenologia da evolução humana, do progresso do indivíduo por meio da reencarnação.<sup>25</sup>

A evolução da humanidade repousa, de fato, na evolução dos indivíduos que a compõem, através de reencarnações. Os homens tem passado grande número de vidas sucessivas; e se hoje existem indivíduos e povos mais ou menos evoluídos, isso é resultado de suas existências anteriores. (LANZ, 1995, p. 25).

Para a antroposofia, o surgimento do homem é produto do trabalho efetuado por entidades das hierarquias superiores, das quais o homem foi composto por quatro elementos constitutivos: o corpo físico, o corpo etéreo, o corpo astral e o eu.<sup>26</sup> Segundo Lanz, há a possibilidade de acessar as estruturas desse meio supra-espacial, por meio do desenvolvimento da clarividência, “a Antroposofia, empregando os meios de observação aludidos, remonta muito anteriormente, descrevendo estados pré-materiais em que já estava presente o homem ou, antes, os precursores do homem” (LANZ, 1995, p. 27).

---

<sup>25</sup> A Antroposofia "não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica pelo seu fundamento em fatos concretos e verificáveis. E distingue-se de caminhos esotéricos, como o espiritismo, pelo fato de o pesquisador, que se conserva dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial. A Antroposofia é ciência! Mas uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência 'comum'. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais, embora as complemente e interprete pelas suas descobertas." (LANZ, 1997, p. 15).

<sup>26</sup> “Corpo físico: é a estrutura sólida, material, palpável e mensurável, sujeita às leis da física e da química. É o corpo que compartilhamos com os minerais. É uma estrutura totalmente inerte e morta quando não permeada pelo segundo elemento (corpo etérico). Corpo Etérico ou Vital: são as forças responsáveis por todo o princípio da vida, seja nos vegetais, animais ou seres humanos. O corpo vital nos dá a possibilidade de desenvolvermos vida vegetativa: crescimento, regeneração e reprodução. Corpo Astral (corpo anímico ou alma): são as forças da consciência, presentes nos reinos animal e humano, e que formam o fundamento para uma vida sensitiva. Tem um papel de "organizador" dos processos vitais e, de maneira didática, podemos dizer que ele manifesta-se como sistema nervoso e vida psíquica. Organização do Eu (espírito): é o elemento característico do ser humano, que o distingue dos demais reinos e seres da natureza. É o responsável pela atuação saudável dos demais corpos e o aparecimento do andar ereto, da fala e do pensar. É a nossa individualidade, nossa entidade espiritual. Relaciona-se com os processos de calor no âmbito do organismo”. Disponível em: <<http://www.abmanacional.com.br/index.php?link=8&id=15>> Acesso em: 13 out. 2015.

A Antroposofia propõe estender seu campo de observação para além dos fenômenos materiais e físicos, à medida que a Paleontologia, a Geologia e a História já revelam “fatos valiosos do passado”. (LANZ, 1995). Embora tenham uma concepção espiritual, é possível compreender a Antroposofia de Rudolf Steiner sem iniciar-se em fenômenos ocultos e desenvolver tais habilidades de clarividência.<sup>27</sup>

A Antroposofia não pretende convencer ninguém, quer apenas apresentar o resultado das pesquisas esotéricas como hipótese de trabalho, deixando a pessoa inteiramente livre e à vontade para examinar se os fatos supra-sensíveis comunicados pela Ciência Espiritual Antroposófica representam ou não explicação melhor do que os resultados da ciência comum. A Antroposofia não pretende, de forma alguma, invalidar tais resultados nem polemizar com a ciência atualmente em voga; pretende apenas completá-la com o resultado de suas pesquisas no âmbito espiritual, já que a ciência comum limita-se à exploração e explicação do mundo da matéria. (LANZ, 1995, p. 13).

A Ciência Espiritual Antroposófica atribui caráter científico a seus métodos. Embora fatos supra-sensíveis possam ser observados e interpretados apenas pelo vidente, o ouvinte pode compreender as descrições e informações fornecidas por ele, podendo inclusive indagar se esses acontecimentos se enquadram nos fenômenos da vida comum. Sendo assim, Lanz afirma que tais fenômenos não estão em oposição ou desacordo com fatos da ciência comum, mas agrega informações que ela é incapaz de explicar. (LANZ, 1995, p. 36).

Para Rudolf Steiner (2001), o homem tem uma missão na terra, conduzida pelas hierarquias superiores para a realização de sua essência, por meio de uma corrente evolutiva da humanidade.

A Bíblia fala do homem como a imagem de Deus. Durante a caminhada terrestre, o homem certamente está longe dessa imagem; mas sua missão consiste em aproximar-se dela e as

---

<sup>27</sup> “O indivíduo que pretende seguir uma evolução iniciática não precisa pertencer a qualquer seita ou sociedade oculta. Sozinho, com plena consciência, por meio de certos exercícios espirituais, ele pode pouco a pouco elevar-se à clarividência. Tais exercícios tem por finalidade o despertar gradativo dos órgãos de percepção supra-sensível” (LANZ, 1995, p. 37).

transformações que atravessa, o despertar de sua inteligência e de sua consciência são etapas dessa evolução em direção a sua imagem. Na fase final – se é que o homem atingirá – a imagem será depurada das imperfeições e escórias do processo evolutivo. Ora, é essa evolução do modelo do ‘homem’ rumo à realização que se projeta nos fatos que constituem a História; e esta, por sua vez, é uma série de sintomas daquela evolução. (LANZ, 1995, p. 243).

É possível identificar, na concepção antroposófica, a existência de um pensamento determinista, doutrina moderna que acredita que toda causalidade do universo é determinada por uma finalidade (teleologia), nesse caso em específico, a determinação é posta em uma entidade exterior: Deus, que realiza seus propósitos no Universo (teologia e providência divina). Desse modo, a realidade do mundo se estruturaria a partir de leis naturais que regem e estão presentes em todos os acontecimentos regulares.

Com base nas informações trazidas por Lanz (1995), posso problematizar o uso constante da concepção de História como “evolução”. Embora a noção de mundo de Rudolf Steiner estivesse ligada à espiritualidade, o conceito de evolução remete à perspectiva positivista em que a razão substitui a religião como instrumento de leitura de mundo. Nessa concepção histórica, o cientificismo explica o progresso como resultado da evolução linear da humanidade, criando uma visão determinista da História, como se a evolução seguisse um único caminho possível em direção ao futuro, e se pudesse prever a evolução dos fatos. No entanto, essa visão de tempo linear e cronológico já foi superada pela historiografia. Atualmente, estão disponíveis novos métodos, novas abordagens, novas problemáticas e fontes documentais que permitem aos historiadores compreender a História como processo e o tempo histórico como múltiplo, com mudanças e permanências.

Das ideias espirituais antroposóficas advém também uma forma de interpretar a História. A Antroposofia

apresenta uma cosmovisão aberta, ou seja, não há nada de secreto na Antroposofia. No aspecto da perspectiva histórica, o pensamento antroposófico afirma que se pode compreender conceitualmente muito do que foi transmitido na antiguidade através de imagens como as dos mitos antigos, assim como

relatos do Antigo e Novo Testamentos. Essa compreensão resgata a continuidade histórica, mostrando como o ser humano atual é a consequência de uma linha de acontecimentos espirituais e físicos desde os primórdios do universo. (SCHOEREDER, 2005, p. 28).

Em diferentes momentos encontrei indicativos bíblicos na literatura antroposófica, o que levou a pensar que as escolas Waldorf seguem uma via religiosa. Embora haja no currículo da escola o ensino de histórias bíblicas para as primeiras turmas do ensino básico, essas escolas “não estão ligadas a nenhuma doutrina religiosa em particular, mas baseiam-se na crença de que há uma dimensão espiritual para o ser humano e para tudo na vida.”<sup>28</sup> Dessa forma, posso afirmar que a escola não é laica, mas possui um seguimento espiritual independente, influenciado pelas crenças pessoais de seu idealizador, Rudolf Steiner.

Após contextualizar o processo de elaboração da pedagogia Waldorf e do seu conceito de História, passo à apresentação e análise do currículo oficial das escolas com esse método de ensino, a fim de problematizar as concepções de História propostas por Rudolf Steiner e perceber as presenças e ausências em relação ao currículo nacional.

O primeiro currículo elaborado para as escolas Waldorf não é proveniente de um documento publicado com essa finalidade. A primeira escola recebeu seu currículo definitivo em 1919, por meio de conferências e seminários pedagógicos proferidos por Rudolf Steiner que foram gravados e seu conteúdo compilado posteriormente. “Logo após a morte de Rudolf Steiner, a Dra. Caroline Von Heydebrand, em conjunto com vários colegas, tomou a seu cargo estruturar e publicar o currículo segundo as indicações de Rudolf Steiner. No outono de 1925 esse trabalho [...] foi publicado.” (STOCKMEYER, 2011, p. 16).

Stockmeyer (2011, p. 8) afirma que a intenção de compilar os dados das conferências de Steiner não foi a de formar um currículo dogmático, mas é possível perceber que, praticamente, não há alterações em relação à proposição inicial, ou seja, seus compiladores não ousaram adaptar e/ou modificar o currículo de acordo com a configuração educacional atual e as necessidades locais de cada escola.

O currículo que orienta as escolas Waldorf foi construído e desenvolvido tendo como base a filosofia antroposófica, levando em consideração a evolução física, emocional e espiritual do ser humano.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Perguntas-Frequentes.php>>  
Acesso em: 13 out. 2015.

Mesmo fundamentado nessa concepção educativa, posso afirmar que o currículo das escolas Waldorf contemplam apenas alguns aspectos prescritos pelas leis nacionais, uma delas é o ensino das disciplinas obrigatórias, tais como: português, matemática, geografia, história e ciências naturais. No entanto, ainda não foi incorporado no currículo da escola o ensino de História da África e o ensino de História Indígena, como exigem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ao questionar sobre o currículo Waldorf, na Escola Waldorf Anabá, os professores me indicaram a leitura do livro “*Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen*”, elaborado em 1979 por Stockmeyer. Sua tradução para o português “Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf”, se deu no ano de 1988 a pedido do Corpo Docente do Colégio Micael (SP), para uso interno, e foi revisado no ano de 2011, versão que pude manusear na biblioteca da escola. Nesse currículo, baseado em citações e comentários sobre as conferências proferidas por Steiner, há um quadro que ajuda a visualizar o conteúdo programático específico para a disciplina de História. Optei por analisar, inicialmente, um quadro que contém o conteúdo programático geral das escolas Waldorf (QUADRO 1) e em seguida o quadro proposto por Stockmeyer (QUADRO 2), o currículo específico de História.



## QUADRO 1 – Conteúdo Programático Geral das Escolas Waldorf

|  |
|--|
| <p>O currículo do Ensino Fundamental prevê as mesmas matérias básicas exigidas para todas as escolas, porém ampliadas e complementadas por outras, como astronomia, teatro, música (canto e orquestra), ginástica e eurtímia, trabalhos manuais, desenho e pintura, artes plásticas e duas línguas estrangeiras (inglês e alemão).</p> |
| <p><b>1º ano:</b> Contos de fadas, introdução à escrita e leitura, aritmética.</p>   |
| <p><b>2º ano:</b> Fábulas e lendas, desenvolvimento do ritmo e fluidez na leitura e escrita, aritmética.</p>   |
| <p><b>3º ano:</b> Histórias do Antigo Testamento, leitura e letra cursiva, gramática e aritmética, horta, pão, casa, indicação de um instrumento musical individual.</p>   |
| <p><b>4º ano:</b> Mitologia nórdica, antropologia, leitura, composição e gramática, frações, geografia local.</p>  |
| <p><b>5º ano:</b> História antiga (Pérsia, Babilônia, Mesopotâmia, Egito e Grécia), leitura, composição e gramática, geografia do país, botânica, geometria à mão livre e números decimais.</p>  |
| <p><b>6º ano:</b> História romana e medieval, matemática e geometria com instrumentos, geografia das Américas, física básica. Costura e trabalho em madeira, astronomia e mineralogia.</p>   |
| <p><b>7º ano:</b> Reforma e Renascimento, as grandes navegações, as grandes invenções, geometria, álgebra, química, geografia da Europa, nutrição e fisiologia, desenho em preto e branco, biologia (sistema digestivo, respiratório e circulatório).</p>  |
| <p><b>8º ano:</b> História moderna, geometria e álgebra, geografia mundial, química orgânica, leitura, gramática e composição, biologia (sistema ósseo e muscular).</p>  |
| <p><b>9º ano:</b> História contemporânea, física, tec. das primeiras máquinas do século XIX, matemática (probabilidade), geometria (parábola), biologia (reprodução), geografia (geologia do planeta), química (decomposição da matéria orgânica), História da Arte, literatura, gramática.</p>  |
| <p><b>1º ao 9º ano:</b> Trabalhos manuais, alemão, inglês, música, religião, jogos, eurtímia e disciplinas do currículo oficial.</p>   |

Fonte: Disponível em: <<http://www.ewq.com.br/6222/42101.html>> Acesso em: 13 out. 2015

De acordo com o conteúdo do quadro 1, que representa o currículo geral, é possível identificar que se trata de um currículo elaborado para trabalhar em escolas alemãs, levando em consideração o contexto político, social e econômico europeu de 1919, ano da abertura da primeira escola Waldorf em Stuttgart. Partindo dessa premissa, há indicativos eurocêntricos na seleção dos conteúdos de História, que são os primeiros da lista: Contos de fadas, fábulas e lendas, História do antigo testamento; mitologia nórdica; História antiga (Pérsia, Babilônia, Mesopotâmia, Egito e Grécia); História Romana e Medieval; Reforma e Renascimento, as grandes navegações e as grandes invenções; História Moderna e História

contemporânea.<sup>29</sup> É notável a ausência da “História do Brasil”. Quando as escolas se espalharam para outros continentes, pressupunha-se que haveria a adaptação curricular para a realidade dos respectivos países, mas essa indicação e abertura não foi proposta, nem pensada pelo seu idealizador. Todavia, poderiam ter sido problematizadas por sujeitos das escolas Waldorf.

Nos primeiros anos, as aulas de História são trabalhadas por meio da narração de contos de fadas, lendas e mitos, ou seja, a compreensão dos povos do passado se dá por meio do contato com mitos e lendas, que não são considerados temas pertencentes ao conteúdo de “História propriamente dita”. Constatei que a narrativa histórica ocupa espaço privilegiado nessa proposta de ensino, para eles a noção de aprendizado se dá pelo ouvir, não pela construção do conhecimento. Para Steiner, o conhecimento histórico começa a ser trabalhado no 5º ano, no qual são ensinados conteúdos sobre antigas civilizações. Nessa perspectiva, é notável a organização cronológica da construção do currículo Waldorf e a sequência linear com que se distribuem as temáticas.

---

<sup>29</sup> Eurocentrismo é um termo utilizado para designar a centralidade e a superioridade dos interesses e da cultura europeia como sendo as mais importantes e avançadas do mundo.

## QUADRO 2 – Visão geral do ensino de História segundo Rudolf Steiner

|  |                         |  |
|--|-------------------------|--|
|  |                         | 222  |
| Visão geral do ensino de história segundo Rudolf Steiner |                         |  |
| <b>1º curso:</b><br><b>biográfico - episódico</b>        | <b>4º ano escolar:</b>  | Passagem do ensino de Relação Anímica e Prática com o mundo, das classes mais baixas, para o ensino de história através de história pátria.<br>Primeiros conceitos de história; culturas dos povos Orientais e dos gregos. |
|  | <b>5º ano escolar:</b>  | Gregos e romanos e efeitos posteriores de sua história até o início do século 15.  |
|  | <b>6º ano escolar:</b>  | Século 15 até o início do século 17 - o período mais importante.   |
|  | <b>7º ano escolar:</b>  | Século 17 até o presente, (biográfico-episódico)   |
|  | <b>8º ano escolar:</b>  | Novamente época moderna segundo os temas históricos interiores a partir do século 15.  |
|  | <b>9º ano escolar:</b>  | Épocas mais antigas até a queda da liberdade grega, em 338 a.C.  |
| <b>2º curso: segundo temas históricos</b>                | <b>10º ano escolar:</b> | Idade Média (com enfoque especial sobre Parsifal o e pobre Henrique)   |
|  | <b>11º ano escolar:</b> | Visão geral de toda a história de conformidade com o que deve ser retido. – Desenvolvimento periódico das culturas – Estruturação interior do desenvolvimento histórico geral.   |
|  | <b>12º ano escolar:</b> |  |
| <b>3º curso: visão geral (espiritualidade interior)</b>  |                         |  |

Fonte: STOCKMEYER, 1996, p. 222.

No quadro 2 podemos perceber a menção de conteúdos mais específicos, relacionados ao conteúdo de História. Percebe-se que é um conteúdo programático para um curso de formação de professores Waldorf, à medida que o autor elencou no canto esquerdo os conteúdos que seriam ministrados em cada curso, primeiro o curso “biográfico-episódico”, sobre o conteúdo de História do 4º ao 8º ano; depois o curso “segundo temas históricos” sobre o conteúdo de História do 9º ao 11º ano, e por fim o terceiro curso sobre a “visão geral (espiritualidade interior)”. Embora tenha investigado documentos e realizado entrevistas, ainda assim, não encontrei um porque em relação à sequência dos temas do curso, nem da ênfase aos conteúdos de Grécia e Roma, mencionados do 5º ao 10º ano, o enfoque especial sobre Parsifal e Henrique e os conteúdos que devem ser retidos, mencionados no conteúdo do 12º ano. Pergunto-

me, haveria uma explicação para essas escolhas? Elas foram aleatórias ou poderia pensar em uma proposta teleológica? Fica o questionamento.

Segundo Lanz (1995, p. 116), até o fim do ensino fundamental, os alunos percorrem “toda” a História do homem, como se fosse possível dar conta da História em sua totalidade. As questões relativas ao eurocentrismo podem ser observadas no currículo prescrito por Stockmeyer (2011) e Richter (2002), relativos ao 5º ano:

No quinto ano escolar vamos envidar todos os esforços para poder começar com verdadeiros conceitos históricos para a criança. E não devemos de modo algum intimidar-nos, nesta época em que a criança está no 5º ano escolar, em ensinar à criança conceitos sobre a cultura dos povos orientais e dos gregos. A timidez em retornar aos tempos antigos só foi gerada pelos homens de nossa época, que não tem capacidade alguma de suscitar conceitos correspondentes quando se retrocede a esses tempos antigos. Uma criança de 10 a 11 anos pode muito bem, em especial quando se apela constantemente ao seu sentir, ser levada a ouvir com atenção tudo aquilo que uma compreensão puder lhe ensinar acerca dos povos orientais os gregos. (STEINER apud STOCKMEYER, 2011, p. 209).

O Ensino de História propriamente dito começa no 5º ano. Antes, os motivos da história bíblica, de sagas e lendas e da história local foram apresentados em forma de imagens. Agora despertam na criança a capacidade e o interesse em conceber inter-relações mais amplas, e absorver – como diz Rudolf Steiner – “conceitos” históricos. As antigas civilizações orientais da Índia, Pérsia, Mesopotâmia e do antigo Egito estão no centro. O professor deveria estar consciente de que estas civilizações são exemplos particularmente característicos de tipos de civilizações que surgiram de maneira análoga, tanto histórica quanto geograficamente, dentro de uma amplitude regional bastante grande. Segue a história grega a partir dos tempos de Homero até o encontro da cultura grega com as culturas orientais na época de Alexandre Magno.

Do ponto de vista metodológico, é importante que os alunos recebam, por meio de uma exposição em imagens concretas, uma noção viva do espaço e do tempo, onde é possível vivenciar as particularidades dos tempos antigos, sua distância e suas paisagens. De outro lado, é necessário que fique bem claro – por meio de muitos exemplos plásticos – que nossa atualidade se baseia nas conquistas de civilizações anteriores. Assim, as crianças podem chegar a um sentimento fundamental: em muitos povos da terra florescem diversamente pontos altos da civilização humana; cada civilização possui algo que lhe é próprio, mas que constitui, ao mesmo tempo, uma contribuição para a história geral da humanidade, inclusive a nossa própria. Dessa maneira, o horizonte interior do jovem é ampliado, transcendendo as estreitas limitações geográficas de seu próprio ambiente. Cria-se uma compreensão do fato que o elemento verdadeiramente humano, a civilização, é um assunto de toda a humanidade.

Nessa idade ainda predomina a necessidade de uma exposição em forma de imagens. Por esse motivo, o cerne ainda não é uma mera descrição científica, factual e cronológica. Todo o acontecimento histórico se torna importante apenas pelo significado que lhe atribui o professor e pela relação que nasce entre ele e o ser da criança. A descrição viva e completa faz com que a criança participe emocionalmente dos feitos e dos sofrimentos das personagens históricas. Dessa maneira, o ensino de história atua na esfera da moralidade e consciência. Isso, contudo, não significa introduzir um elemento moralizante no ensino, mas estabelece uma responsabilidade particular do professor quanto à escolha dos temas e à maneira de expô-los. (RICHTER, 2002, p. 159-160).

Destaco nos fragmentos anteriores, de Stockmeyer (2011) e Richter (2002), alguns aspectos que chamam atenção. Primeiramente, os autores fazem uma contraposição entre mitologia e História, quando afirmam que o trabalho com “verdadeiros conceitos históricos” só começa a partir do 5º ano e que antes os estudantes aprendiam “apenas”

histórias bíblicas, sagas, lendas e mitologias, considerando-as conceitos não verdadeiros. No entanto, esse conteúdo também está localizado e produzido historicamente. Emerge a questão: que conceitos “verdadeiros” seriam esses?

Na sugestão de que seja ensinado o conteúdo sobre as civilizações da Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Egito e Grécia, é possível identificar o olhar eurocêntrico dos autores em relação aos povos antigos, visto que não mencionam a existência de outros povos, localizados no continente americano, por exemplo.

Um trecho interessante a ser analisado é: “nossa atualidade se baseia nas conquistas de civilizações anteriores [...] cada civilização possui algo que lhe é próprio, mas que constitui, ao mesmo tempo, uma contribuição para a história geral da humanidade” (RICHTER, 2002, p. 159-160). Nessa frase está embutido o conceito de progresso, evolução e civilização. O autor reforça a “conquista” com ideia de poder, por meio do ângulo dos vencedores, de seres superiores que recebem contribuições de outros. No decorrer do texto não foi mencionado o conceito de dominação, nem de genocídio.

Esses autores veem a História como algo situado no passado, sem propor a relação presente e passado, nem a pesquisa e/ou o trabalho com fontes históricas. Portanto, é possível afirmar que a compreensão curricular da Escola Waldorf Anabá é proveniente da História positivista, que toma a História como fato e verdade.

O Programa Nacional do livro-didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Existe uma avaliação e seleção do conteúdo dos livros, executada em ciclos trienais, a fim de aprovar ou não a sua distribuição.

<sup>30</sup> É importante salientar que mesmo tendo sido aprovado pelo PNLD, sempre haverá lacunas no conteúdo dos livros didáticos, tendo em vista a dificuldade de dar conta de todo conhecimento. Ao consultar um livro didático do 5º ano de uma escola pública, com a proposta de História Temática, encontrei no sumário as seguintes unidades: “Os Indígenas”, “Os Africanos”, “Os Imigrantes” e “Ser Brasileiro”, ou seja, os dois currículos não dialogam.<sup>31</sup>

Portanto, as duas propostas curriculares do 5º ano utilizadas pela escola diferem do que é o ensino de História na educação infantil e anos

---

<sup>30</sup> Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld> > Acesso em: 25 jul. 2016.

<sup>31</sup> RODRIGUES (2014).

iniciais da educação básica no Brasil. Não se trata de uma “desatualização”, mas de uma escolha, da força de uma doutrina/concepção de mundo específica. Pergunto: por que escolas Waldorf brasileiras ainda mantêm essa tradição? Podemos aludir à força da tradição discursiva de Steiner sobre seus seguidores. Será que em outros países esse modelo também se aplica ou foi adaptado às suas realidades?

No que concerne ao currículo do 9º ano:

O enfoque fundamental é descobrir inter-relações, procurar ligações, decifrar e despertar um interesse pelo mundo. Partindo da apresentação da formação da sociedade industrial e da emancipação do ser humano da condição de ser guiado, adquire-se no 9º ano uma compreensão por estes processos. Os alunos precisam discernir as ideias diretrizes e o grau de sua realização. Os fatos históricos são descritos com base em biografias de personalidades importantes. O aluno deve compreender o processo que levou à época atual e às transformações modernas no âmbito cultural-científico, econômico-tecnológico e social. Toda situação histórica deve ser vista como algo que precisa de uma continuação e o aluno precisa refletir sobre as perspectivas ideias e reais da evolução futura.

No 9º ano é muito importante que o tema “fascismo, nacionalismo e 3º Reich” não apenas satisfaça um mero sensacionalismo dos alunos. Também a sugestão sedutora de Adorno de organizar a educação de tal maneira “que Auschwitz não aconteça outra vez”, pode fazer com que se procure ou moralizar ou chocar. Na educação, as duas atitudes são problemáticas. – Ora, o que o ensino de história do século XX deve provocar, é a consternação; porém uma consternação que faça nascer a coragem de realizar ações sociais positivas. É principalmente uma educação do querer que deve ser almejada.

Possíveis conteúdos de ensino:

Ao tratar, mais uma vez, da história moderna e contemporânea, a temática do 9º ano vem ao encontro do desejo dos adolescentes de serem confrontados com assuntos atuais. O enfoque,

porém, é novo: deve-se por em evidência as ideias que atuam na história, seu fracasso e sua realização. Trata-se dos motivos interiores da história. Aspectos para a estruturação são: a expansão do campo de vista nos séculos XV e XVI; a transição para novos tipos de organização política e a dissolução das antigas estruturas sociais nos séculos XVI e XVII; o efeito do iluminismo no século XVIII e o surgimento de uma interdependência e inter-relações supranacionais no século XIX. Temas para o século XX poderiam ser: a transformação da antiga visão de mundo centralizada na Europa; a ascensão da região do Pacífico; o surgimento dos chamados países em desenvolvimento; numa palavra, a globalização da nossa imagem do mundo. Uma consciência global começa a surgir não só na cultura, na economia, tecnologia e política, mas também em relação à ecologia. Esses processos se projetam, positiva e negativamente, nos fatos históricos deste século. É essencial que os alunos conheçam, por um lado, as tendências patogênicas e as catástrofes desse século, mas eles devem também tomar conhecimento das forças positivas que almejam e alcançam, em suas ideias e realizações, novas formas de vida social e uma relação saudável com a natureza. O século XX deveria ser o centro das aulas. (RICHTER, 2002, p. 163-166).

Na descrição desse currículo, conforme o fragmento anterior é possível identificar a concepção de “fatos históricos” e também da importância dada a sujeitos históricos por meio da narração de biografias de “grandes heróis”, com foco na ação individual. Em outros momentos, os autores traçam uma linha evolutiva da civilização e do progresso, quando indicam que “o aluno deve compreender o processo que levou a época atual” (RICHTER, 2002, p. 163).

Em relação à narração de biografias, nas escolas Waldorf cada turma desempenha um trabalho anual que é apresentado para toda a comunidade escolar. No 9º ano essa atividade é a elaboração de uma biografia sobre um tema e/ou sujeito que contribuiu para a História da humanidade, realizada na disciplina de português que está focada em biografias e obras literárias e pode dialogar com outras disciplinas, sendo os alunos orientados pelo professor tutor da turma. A narração de



biografias, com detalhes sobre a vida pessoal, profissional e política dos sujeitos históricos, considerados grandes heróis, é uma estratégia metodológica utilizada pelos professores nas aulas de História.

Aos quinze anos, o jovem tem à sua frente o desafio de escrever um livro sobre a vida de alguém. Olhar para uma outra vida e reconhecer momentos de luta, de dor, de alegrias, de desafios pelos quais a pessoa passou ajudam o jovem a olhar para a sua própria vida. Como cada pessoa trilha os caminhos da sua jornada nessa vida é algo único. O jovem consegue sair um pouco de si mesmo e olhar para o outro, tentando não julgá-lo, mas compreendê-lo. O nosso 9º ano está se preparando para as apresentações das tão esperadas Biografias. Elas acontecerão em meados de junho e, em agosto, os alunos entregarão os livros escritos, ilustrados, idealizados por eles, concebidos e realizados por suas próprias mãos e vontade.<sup>32</sup>

Sendo assim, tanto a prescrição curricular quanto o professor de História estão de acordo com a estratégia didática da narração de biografias, embora reforcem a presença de grandes heróis para a História da humanidade e não da presença dos homens comuns.

Outro aspecto interessante do fragmento anterior foi o de ensinar os conteúdos sobre fascismo, nacionalismo, 3º Reich e holocausto com o intuito dos alunos conhecerem a história do seu país e não repetirem modelos totalitários na atualidade, uma vez que o currículo foi elaborado na Alemanha. Portanto, posso afirmar que o contexto de produção desse documento curricular teve influência na abordagem do seu conteúdo.

Quanto às prescrições curriculares, a proposta curricular do 9º ano utilizada pela Escola Waldorf Anabá está de acordo com as prescrições curriculares das escolas públicas do Brasil. Tive a oportunidade de

---

<sup>32</sup> Por meio de um pequeno levantamento de quem foram os biografados do ano de 2016, encontrei no site oficial da Escola Waldorf Anabá um anúncio das apresentações e uma lista dos personagens históricos selecionados pelos alunos: “Leonardo da Vinci - Michelangelo Merisi - Ludwig van Beethoven - Charles Darwin - Fryderyk Chopin - Nicola Tesla - Rasmus Nielsen - Mohandas Gandhi - Vladimir Ilich Ulyanov - Isadora Duncan - Albert Einstein - Everardo Dias - Le Corbusier - Paramahansa Yogananda - Nise da Silveira - Frida Kahlo - Oscar Niemeyer - Olga Benário Prestes - Nelson Mandela - Antônio Carlos Jobim - Ernesto Guevara - Martin Luther King Jr. - Anne Frank - Lee Juu Fan - John Lennon - Jimi Hendrix - George Harrison - Freddie Mercury - Robin McLaurin Williams - Ayrton Senna da Silva - Diana Frances Spencer - Tupac Amaru Shakur”. Disponível em < <http://www.anaba.com.br/app/arquivos/pdf/colibri-sao-joao-2016-20160629203128.pdf> > Acesso em: 18 nov. 2016.

manusear um livro didático do 9º ano utilizado por outra escola e identificar semelhanças entre conteúdos da escola pública e da Escola Waldorf Anabá trabalhados na disciplina de História.<sup>33</sup>

A apresentação do processo de formação de professores para atuar em escolas Waldorf está situada no próximo subcapítulo. Antes, porém, serão discorridos breves apontamentos sobre o contexto do primeiro curso proferido por Rudolf Steiner, na Alemanha, posteriormente, analisarei como a formação desses professores se estabeleceu no Brasil, relacionando-a ao conteúdo atual com o qual é ministrada e os locais onde é oferecida.

## 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM ESCOLAS WALDORF

O primeiro curso de formação de professores para atuar em escolas Waldorf precede a inauguração da primeira escola em Stuttgart, em 1919. Durante três semanas Rudolf Steiner preparou os futuros professores que desejavam atuar naquela escola.<sup>34</sup> Assim como no modelo de formação em vigência, o curso está dividido em etapas: inicia com a introdução à perspectiva antroposófica e termina com a elaboração prática das disciplinas específicas para trabalhar em sala de aula.

Neste subcapítulo já serão utilizadas as falas dos professores entrevistados, tendo em vista as suas vivências na formação dos professores para atuar em escolas Waldorf. Segundo a professora do 6º ano,

---

<sup>33</sup> BOULOS JR. (2012). Pude identificar a semelhança no conteúdo referido no sumário, com os seguintes capítulos: Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial; A Revolução Russa; Primeira República: dominação; Primeira República: Resistência; A Grande Depressão: Fascismo e Nazismo; A Segunda Guerra Mundial; A Guerra Fria; Independências: África e Ásia; O Socialismo Real: China, Vietnã e Chile; Brasil de 1945 a 1964: Uma experiência democrática; Regime Militar: de Castelo Branco a Médici; A distensão do Regime Militar: de Geisel a Sarney; O fim da URSS e a democratização do leste europeu; A Nova Ordem Mundial e O Brasil na nova Ordem Mundial.

<sup>34</sup> “Esse curso teve três etapas: inicialmente foram proferidas catorze conferências sobre antropologia geral antroposófica do ser humano, que posteriormente foi publicada no livro *A arte da educação I* (Steiner, 2003a). Seguiram-se conferências que revelaram a eficiência da antropologia antroposófica no manuseio da metodologia e da didática no ensino e na educação, que posteriormente foram publicadas no livro *A arte da educação II* (Steiner, 2003b). Seguiram-se discussões sob forma seminarística, nas quais Rudolf Steiner debateu com os professores a elaboração prática de certas disciplinas e os caminhos para uma solução de problemas educacionais. Essas discussões foram publicadas no livro *A arte da educação III* (Steiner, 1999)”. (SANTOS, E., 2015, p. 50).

quando Steiner começou a pedagogia, a princípio, ele não escolheu nem elegeu pedagogos, nem pessoas especializadas em nenhuma área de formação. Ele escolheu pessoas adultas, saudáveis, profissionais. Então, ele tinha arquitetos, tinha engenheiros, tinha farmacêuticos, tinha médicos, eram pessoas que escolheram ser professores dessa primeira escola. E deu um curso para esses professores e com as capacidades deles, eles foram desenvolvendo qualidades para ensinar. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 1).

Muito embora na primeira escola os professores não fossem pedagogos (em virtude do contexto da época em que a primeira escola Waldorf foi criada, na Alemanha), atualmente, essa é uma exigência prevista por lei no Brasil e também solicitada pela Escola Waldorf Anabá: o professor precisa ter cursado pedagogia ou curso de licenciatura para atuar em escolas. Somente com o diploma de um desses cursos superiores é que o professor pode fazer o curso de fundamentação antropológica. O primeiro seminário de pedagogia Waldorf no Brasil surgiu da necessidade de renovação do corpo docente da primeira escola brasileira, a Escola Rudolf Steiner (SP). De acordo com informações do site da escola, a mesma não queria buscar profissionais na Europa, pois isso não atenderia as necessidades da escola e nem permitiria desenvolver a Antroposofia no Brasil. (SANTOS, E., 2015).

Foi assim que, em 1970, foi criado o seminário pedagógico – mais tarde passou a se chamar Centro de Formação de Professores. O curso trata do desenvolvimento do ser humano e sua integração no mundo, tanto nas aulas práticas quanto nas teóricas. Sua fundamentação conceitual está baseada, principalmente, na Antroposofia, uma ciência espiritual elaborada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner. É interessante observar que, na nova LDB, encontram-se vários aspectos que se aproximam das propostas da pedagogia Waldorf. (ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER apud SANTOS, E., 2015, p. 51).

Percebe-se a preocupação dos fundadores da primeira escola Waldorf no Brasil em formar professores brasileiros e também

corresponder às prescrições das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais, indicando que há muitos aspectos que correspondem às exigências propostas.

Existe um grupo de formadores Waldorf no Brasil que se reúne, anualmente, para organizar o currículo dos cursos de formação para professores. Nessas reuniões eles preparam o que consideram importantes e quais cuidados precisam ter para lidar com o lado anímico (psico-emocional) e espiritual dos alunos. Os seminários não estão destinados apenas para professores iniciantes, muitas vezes eles são voltados para professores que já estão lecionando em escolas Waldorf. De acordo com a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), atualmente existem os seguintes centros que oferecem o seminário de pedagogia Waldorf (QUADRO 3):

### QUADRO 3 – Centros que oferecem o curso de professores Waldorf

| CURSOS DE FORMAÇÃO, POS-GRADUAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF   |
|--|
| 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES WALDORF – HABILITAÇÃO NÍVEL MÉDIO<br>SÃO PAULO / SP – ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER  |
| 2- CURSO LIVRE DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES WALDORF - BOTUCATU / SP – FEWB   |
| 3 - CURSOS LIVRES DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF - FEWB<br>Porto Alegre (RGS), Curitiba (PR), Brasília (DF), Nova Friburgo (RJ), Florianópolis (SC), Fortaleza (CE) |
| 4 - CURSO DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF DE FLORIANÓPOLIS -<br>FLORIANÓPOLIS / SC - ESCOLA WALDORF ANABÁ / FLORIANÓPOLIS  |
| 5 - CURSO LIVRE DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF - JAGUARIÚNA – SP  |
| 6 - CURSO DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF DE BELO HORIZONTE – MG   |
| 7 - CURSO DE FUNDAMENTAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU -<br>ESPECIALIZAÇÃO – ATUALIZAÇÃO - Aracaju/SE  |
| 8 - CURSO DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF - RECIFE – PE   |
| 9- CURSO INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA WALDORF - ASSOCIAÇÃO SOPHIA e UNITALO - SP   |
| 10- FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA WALDORF<br>MAINUMBY – SP  |

Fonte: SANTOS, E., 2015, p. 52

De acordo com as informações do quadro 3 é possível identificar que são oferecidas formações de professores Waldorf em diferentes estados do Brasil. A Escola Waldorf Anabá é sede de um curso de fundamentação em pedagogia Waldorf. Esse curso é reconhecido como nível técnico profissionalizante. O curso tem duração de quatro anos, com dezesseis módulos, que custam R\$ 900,00 cada. Os professores formados podem lecionar como professores de classe do 1º ao 8º ano em escolas Waldorf filiadas à Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) e também como professor de disciplina complementar. O curso engloba

aulas expositivas de temas fundamentais, além da prática de atividades artísticas, estágios, pesquisas, apresentação de trabalhos e participação em grupos de estudos.<sup>35</sup>

As pessoas que buscam esse tipo de formação são simpatizantes da Antroposofia, pais e mães de alunos Waldorf e professores que se interessam por lecionar nessas escolas. Durante a pesquisa de campo, pude observar nos murais que se localizam na entrada da escola, cartazes de propaganda que informam a data e o conteúdo desses cursos de formação Waldorf, além de cursos e produtos recomendados pela escola (terapias holísticas, alimentação orgânica e da farmácia medicinal *Wellea*).<sup>36</sup>

Segundo o professor de História do 9º ano,

a formação de pedagogia Waldorf aqui em Florianópolis é excelente, é uma das referências no Brasil, vem pessoas da Bahia, de Brasília, porque é muito organizado e bom, vem ministrantes da Europa dar curso direto, é referência no Brasil. Só que é uma formação para o ensino fundamental. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 5).

De acordo com essa narrativa é possível afirmar que o curso de formação de professores Waldorf na Escola Waldorf Anabá é referência em todo o Brasil e está voltado para professores atuarem no ensino básico e no ensino fundamental. Nesse curso, o professor em formação se dedica mais aos conteúdos antroposóficos, embora eles não sejam trabalhados diretamente em sala de aula. O curso de fundamentação habilita, no âmbito do ensino fundamental, professores de classe, professores especialistas e professores auxiliares.

---

<sup>35</sup> “O curso aborda os conteúdos antroposóficos, seu histórico e a pertinência e contextualização destes na contemporaneidade. Trará a abrangência da obra de Rudolf Steiner, pensador, filósofo, conferencista, fundador da Ciência Espiritual Antroposófica que abarca novas perspectivas de entendimento à Ciência, Arte e Religião. Assim, será possível ao participante compreender o pano de fundo que inspira e sustenta a atuação prática em diversos ramos profissionais ancorados no impulso Antroposófico, como a Pedagogia Waldorf, a Pedagogia Curativa, a Medicina Antroposófica, a Farmácia, a Arquitetura, a Eutímia e outros. O curso também propõe exercitação artística diversificada, como caminho de desenvolvimento pessoal.” Disponível em: <<http://ewrs.com.br/site/formacao-de-professores/>> Acesso em: 12 out. 2015.

<sup>36</sup> Os produtos *Wellea* são elaborados de acordo com os princípios antroposóficos e conhecimentos de Steiner sobre a botânica. (PINTO, 2009, p. 56).

O professor que atua nas séries iniciais da educação básica brasileira, conforme a LDB 9.394/96 foi denominado pela literatura como “generalista”, “polivalente”, “alfabetizador” ou “regente de classe” (BELLOCHIO apud CAVALCANTI, 2014, p. 27). Esse sujeito equivale ao “professor de classe” das escolas Waldorf, no entanto, nessas escolas o professor polivalente/generalista não acompanha os estudantes apenas nas séries iniciais, mas também durante todo o ensino fundamental.

O professor de classe é o responsável pela aula principal, a primeira aula do dia, e tem a incumbência de acompanhar a turma do 1º ao 8º ano do ensino fundamental, ministrando as disciplinas principais.

Ao iniciar sua carreira profissional, o professor Waldorf se depara com o desafio de acompanhar uma classe por oito anos. Ele estará intensamente presente nos anos essenciais de aprendizado da vida de um ser humano. Ele será o norte no qual o aluno irá se guiar, será o exemplo, o porto seguro que a criança irá procurar. Ele terá a responsabilidade de promover a educação do indivíduo na conquista de sua liberdade e autonomia, encaminhando-o para uma correta integração na vida social (GOMES; MENDES, apud SANTOS, E., 2015, p. 39).

Para os seguidores de Rudolf Steiner, o papel do professor de classe tem um ideal de missão: tornar-se um guia, um exemplo. Esse professor é o ponto de referência entre as famílias, os alunos e a escola, visto que estará ao longo de oito anos em contato com essa comunidade escolar específica. Portanto, posso afirmar que, nessa pedagogia, o foco está mais na relação professor-aluno do que no conteúdo das disciplinas, embora elas também tenham importância no processo de ensino e aprendizagem. Para além do conteúdo disciplinar, há o cuidado com o lado afetivo, emocional, social e psicológico dos estudantes, a relação olho no olho.

A professora do 6º ano enfatiza:

dessa forma que nós trabalhamos, eu tenho o mesmo professor, com maior esforço do mundo, com o mesmo carinho, o mesmo entusiasmo trazendo todas as possibilidades de conhecimento, então, ele vai trazer história, vai trazer matemática,

língua portuguesa, física, química, a geografia, dentro do mesmo padrão e aí os alunos vão se interessar pela disciplina, eles vão saber qual é a disciplina que me atrai? E não ‘qual é o professor que me cativa mais’. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 4).

O professor de classe não é o único professor com quem os alunos se relacionam: há os professores especialistas, responsáveis por ministrar as demais disciplinas específicas, como educação física, música, jardinagem, inglês, alemão, marcenaria, trabalhos manuais, eurtmia. Além de formação e/ou curso técnico específico de suas áreas, esses profissionais também precisam passar pelo curso de formação de professores Waldorf.

Os professores auxiliares também desempenham funções pedagógicas em sala de aula, dentre eles estão os substitutos e estagiários. Eles podem assumir diferentes funções: acompanhar uma turma quando o número de alunos da classe é muito grande, acompanhar uma classe que possui alunos com deficiência, cuidar dos alunos nos momentos de intervalo ou, até mesmo, substituir professores, além de auxiliar os professores na preparação de aulas e materiais. (SANTOS, E., 2015, p. 39).

O que os professores estudam nesses cursos? Segundo a professora do 6º ano, eles estudam antropologia geral, os pensamentos antropológicos, a ciência oculta, a filosofia da liberdade e tudo que Steiner trouxe como conhecimento. Além disso, eles também ensinam a metodologia e a didática que os professores devem aprimorar para abordar o conteúdo das disciplinas:

Vamos lá na matemática. Eles têm que aprender a tabuada, mas qual é a forma que nós podemos usar para que a tabuada chegue no aluno através do corpo, através de uma forma lúdica, chegue de um jeito que não seja pesado, para que a matemática não se torne uma matéria indesejada ou odiada, como muitas vezes é. Então, como a matemática pode ser divertida? O que a matemática tem a ver com a minha vida? Que relação tem comigo? Para que eu possa me interessar por ela, porque uma das coisas que, não só Steiner fala, mas muitos pensadores falam, é que eu só vou me interessar por aquilo que tem uma relação comigo, que faz sentido para mim, pois se não faz sentido eu não

vou me interessar. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 3).

O aluno é estimulado a se interessar pelos conteúdos das disciplinas - seja ela história, matemática, português - por meio das relações que o professor faz entre os assuntos escolares selecionados e o seu mundo cotidiano, a fim de estabelecer uma relação entre ambos e também uma identificação. Nos cursos de formação de professores, além da parte teórica, também há a abordagem prática e lúdica nos módulos das disciplinas específicas, pensando sempre na aprendizagem do aluno e a melhor forma de atingir o conhecimento.

O material utilizado nos cursos é de cunho antropológico ou preparado pelos próprios cursistas, que são professores brasileiros experientes ou vindos da Alemanha. Nessa formação os professores são avaliados por meio de um trabalho final, uma espécie de monografia sobre um tema relacionado à pedagogia Waldorf. Embora haja um tempo de quatro anos de dedicação, o emprego em uma escola com essa metodologia não está garantido.

Para além do curso de formação e fundamentação de professores para atuar em escolas Waldorf, também são oferecidos cursos ao longo da prática docente. A professora do 6º ano (2015, p. 7) afirma:

Nós temos cursos de formação continuada dentro da pedagogia Waldorf sempre. Nós temos uma federação das escolas Waldorf que está sempre promovendo cursos, agora, existe no Brasil um grupo que é chamado 'grupo de ciências'. Nas ciências eles englobam também história, geografia, todos os conhecimentos científicos, português, matemática, mas é um grupo de estudo da pedagogia, e eles trabalham um pouco nessa forma: apresentando o como se trabalha, como se apresenta o conteúdo, como se cobra o conteúdo do aluno, etc. E esses cursos acontecem constantemente, vai acontecer em julho aqui em Florianópolis, um encontro desse grupo de ciências.

Os cursos de formação de professores trazem uma forte influência estrangeira fomentada pela exclusiva tradução de materiais da língua alemã, o que ocasiona a reprodução de conteúdos eurocêntricos na prática



curricular. Esses materiais acabam ditando como os conteúdos devem ser ensinados, considerando a fundamentação antropológica.

No que concerne ao conteúdo de História, analisado anteriormente, percebo que muitos conteúdos permanecem estáticos, descontextualizados da realidade e cultura histórica brasileira, quando verifico a ausência do ensino de História da África e da História Indígena, por exemplo. Segundo Sena (2013), o discurso de Steiner sobrepuja o que poderiam ser realmente as necessidades/vozes dos professores e das realidades específicas de cada escola, nas diversas partes do mundo.

Os professores que estão há mais tempo atuando em escolas Waldorf tendem a repetir, empírica e formalmente, o conteúdo dos cursos de formação de professores, tomando esse currículo como verdade. Essa relação de força discursiva, no entanto, não aparece de forma tão marcada no relato de professores mais novos que, influenciados pela formação acadêmica inicial, assumem uma postura mais crítica e reflexiva diante da repetição das ideias de Steiner. (SENA, 2013).

A formação de professores, no meio universitário, não prepara os professores de acordo com os pressupostos antropológicos necessários à prática pedagógica Waldorf. Assim, Steiner considerou pertinente a obrigatoriedade para esses professores de frequentarem um preparatório para atingir as suas exigências de como conduzir os jovens para a vida.

Uma interpretação possível seria que o conhecimento oferecido pela academia seja basicamente “o conteúdo formal”, enquanto que o necessário à PW seria mais um entendimento sobre os alunos/jovens para conduzi-los a ter determinada postura diante do mundo/vida. (SENA, 2013, p. 161).

Após a apresentação do modelo de formação de professores oferecido pela Escola Waldorf Anabá, para professores e interessados em aprofundar os estudos sobre a pedagogia em questão, a seguir, será discutido como são trabalhados os conteúdos específicos de História no 5º e no 9º anos, levando em consideração a metodologia abordada e os saberes docentes dos respectivos professores, ou seja, o currículo em ação.



### 3 CURRÍCULO EM AÇÃO NO 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diferentes propostas curriculares já foram elaboradas e experienciadas nas diversas instituições de ensino do país relativas ao ensino de História, o que as diferencia é a abordagem historiográfica que os pesquisadores e escritores assumem em relação ao conteúdo.<sup>37</sup> Apesar de nas últimas décadas, o debate acadêmico sobre a concepção do uso de novas metodologias e fontes históricas em sala de aula terem sido ampliados, a maioria das propostas curriculares e livros didáticos utilizados nas escolas reproduzem determinadas temáticas e estereótipos e alguns ainda permanecem com foco na “transmissão” de conteúdos. Segundo Schmidt (2010, p. 57), “a sala de aula não é o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos”, ou seja, não há mais lugar para a transmissão de conteúdos e fatos históricos, mas sim de construção, desconstrução e problematização do conhecimento.

Sendo assim, quem participa da seleção e organização dos conteúdos, para que professores e alunos construam conhecimento em sala de aula? Segundo Bezerra (2004, p. 40), “a organização dos conteúdos, em muitos casos, é assumida de forma responsável pelos professores, tendo como referência suas experiências docentes ou as orientações dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais dos estados e dos municípios”. Sob a égide do Ministério da Educação (MEC), as políticas educacionais que orientam essa escolha são as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). (SILVA; FONSECA, 2007). Ademais, o professor também exerce seu papel na seleção e realização dos conteúdos curriculares, participando ativamente desse campo social e escolar que define o currículo.

O currículo é entendido como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto

---

<sup>37</sup> Nesta pesquisa foi adotado o conceito de currículo definido por Sacristán (2000, p. 34-35), “propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. [...] O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico”.

produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares. Assim, discutir o que ensinar e como ensinar história é refletir sobre o currículo. [...] O currículo é atemporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo). O currículo é reconhecido como histórico, porque representa, marca, interfere na história de seu tempo. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 49).

É possível afirmar que as definições curriculares são resultados de uma relação de poder e de uma tradição seletiva e cultural, em que determinado grupo de pessoas ou órgãos públicos decide qual é o conhecimento legítimo a ser ensinado e aprendido pelos alunos na escola.  
<sup>38</sup> Segundo Caimi (2009, p. 2),

Definições curriculares, no âmbito da história ou de outra área de conhecimento escolar, sempre suscitam discussões que extrapolam o caráter didático-pedagógico, uma vez que perpassam diferentes campos de análise, tais como as relações de poder, a produção de sentidos, os usos do tempo e do espaço, a função social da escola, dentre outros.

A seleção dos conteúdos da disciplina de História deveria dialogar com as problemáticas políticas, sociais, econômicas e culturais marcantes de cada momento histórico, no entanto, é difícil contemplar todos os assuntos e o que é comum a todos os estudantes brasileiros. É fundamental operar escolhas, mas diante dessa seleção, alguns temas ganham mais destaque que outros, tanto nos livros didáticos, quanto no discurso dos professores.

Em virtude disso, nas últimas décadas fortaleceram-se reivindicações sociais, que também tiveram como objetivo minimizar certas arbitrariedades no currículo das escolas nacionais. Como resultado

---

<sup>38</sup> “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

desses debates, atualmente, há leis que incentivam a incorporação de conteúdos específicos e problemáticas anteriormente desprezadas, como é o caso das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem, respectivamente, a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Indígena. Dentre outras demandas salutaras, aqui também destaco a luta para instituir as discussões sobre gênero nas escolas. Mas será que essas leis e debates foram incorporados efetivamente no currículo de todas as escolas do Brasil?<sup>39</sup>

Como pesquisadora da área do ensino de História, considero relevante ponderar, no momento da seleção dos conteúdos curriculares, os diferentes enfoques teórico-metodológicos construídos no debate historiográfico acadêmico, mas na prática persiste certa distância.<sup>40</sup>

A história escolar não visa, obviamente, formar historiadores ou produzir conhecimento erudito, acadêmico, muito menos construir uma narrativa escrita capaz de articular os diferentes elementos que compõem uma história. O conhecimento a que ela visa tem relação com um objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16).

---

<sup>39</sup> “Nos últimos anos, é visível e explícito o crescente interesse do Estado e de alguns setores sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas. Esse interesse emerge de forma mais contundente em determinados momentos, como reação às demandas, lutas e necessidades de determinados setores sociais, especialmente daqueles considerados ‘minorias’ [...] O multiculturalismo também é concebido como resultante de reivindicações de grupos, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, para que seus saberes, suas manifestações culturais, suas histórias sejam valorizados e reconhecidos. Por outro lado, também é visto como uma estratégia de grupos dominantes, de agências, para controlar e dominar as reivindicações, os mecanismos de produção e reprodução de saberes e culturas”. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 45-47).

<sup>40</sup> Indico a leitura de ABUD (2007).

Existem diferentes regimes de produção do passado, cada seguimento, seja ele acadêmico ou escolar, utiliza-se de métodos, recursos e saberes específicos que orientam sua abordagem no que se refere à História. Mesmo que os métodos sejam diferentes, ambos os segmentos dialogam em seu objetivo: o de pensar e ensinar a pensar historicamente. Por esse motivo, considero importante promover o diálogo entre as correntes teóricas acadêmicas com a história escolar.

Caimi (2009) indica três tendências teórico-historiográficas, de acordo com a perspectiva de história escolar, que direcionaram a organização curricular brasileira nos últimos dois séculos: até 1970 a História positivista/metódica/liberal orientou as produções curriculares denominadas de “História Seriada”. Entre 1970-80 a História marxista/dialética/crítica, orientou as produções curriculares denominadas de “História Integrada”; e a partir de 1990 a História Nova orientou as produções curriculares denominadas “História Temática”.

Ainda hoje, é possível identificar em discursos de professores, livros didáticos e na própria literatura, a descrição de fatos históricos e a noção de tempo linear e cronológico, provenientes da concepção positivista. Esse modo de interpretar a História e de construir o currículo foi denominado de “História Convencional ou História Seriada”. (CAIMI, 2009).

Na perspectiva marxista a abordagem é feita por periodizações de ordem econômica, seus autores explicam a trajetória da humanidade pela evolução dos modos de produção de cada período. Esta é a denominada “História Integrada” que integra os acontecimentos histórico-econômicos de diferentes sociedades, inseridas num mesmo tempo cronológico e percebe como operaram as transformações do seu tempo.

Tanto a História Seriada quanto a História Integrada abordam a História como uma progressão cronológica crescente: primeiro apresentam o panorama da História geral europeia, para posteriormente tratar da História do continente americano e da História do Brasil. Ambas tentam abarcar a totalidade de conteúdos possíveis, abarrotando o aluno de informações, ainda na perspectiva da “transmissão de conhecimento”. Tanto o conteudismo quanto o eurocentrismo são questões a serem superadas na construção e seleção dos conteúdos curriculares nas escolas brasileiras, assim como também no currículo das escolas Waldorf.

A Nova História, com orientação teórico-historiográfica ligada aos Annales, proporcionou a organização dos conteúdos por eixos temáticos, e se fortaleceu no Brasil a partir da década de 1990. Os pesquisadores tem dificuldade em sistematizá-la devido à diversidade de fases, vertentes e

enfoques que dela desmembraram.<sup>41</sup> Essas perspectivas de história escolar, definidas por Caimi (2009), demonstram que houve uma época em que os produtores de livros didáticos de História ora enfatizavam a História Integrada, ora História Temática.

É importante compreender que não é a escolha do livro didático que determina a organização curricular da história escolar; ao contrário, são o contexto social-escolar, o projeto pedagógico, as intencionalidades educativas, os saberes escolares e os saberes docentes que determinam a escolha do livro didático, definindo se a opção recairá sobre uma organização temática, integrada ou seriada. (CAIMI, 2009, p. 9).

Não devemos nos pautar apenas no conteúdo pronto e acabado proveniente do livro didático para determinar a organização curricular da história escolar até porque todo documento curricular é vivo e está em constante alteração, mediante as leis mencionadas que agregam novas temáticas a serem abordadas. Apesar de muitas escolas não optarem pelo uso do livro didático, ainda assim foi possível identificar no discurso dos professores a opção por determinada corrente historiográfica.

A crítica aos livros didáticos, durante muito tempo, incidiu sobre a má qualidade historiográfica da maioria deles. Esse comentário foi e continua a ser necessário, sem que se perca de vista a existência de livros melhores e piores nem a necessidade de todo material didático estar compreendido como parte da aprendizagem e não como lugar totalizante de sua realização. Mesmo um bom livro didático terá efeitos prejudiciais, se não for entendido como instrumento a mais nesse processo que depende de outras leituras. (SILVA; FONSECA, 2007, p. 87).

Um caso singular de instituições de ensino fundamental que não optam pelo uso do livro-didático são as Escolas Waldorf. Para os antropósofos, esse material, utilizado na maioria das escolas do país,

---

<sup>41</sup> A Nova História se destaca pela: problematização do conhecimento histórico, ou seja, o historiador não é neutro na seleção e na escrita da história, ele é fruto do seu contexto; pela utilização de diferentes fontes históricas em sala de aula e o contato do aluno com documentos históricos; e pela concepção de História como processo, ao identificar as semelhanças e diferenças, as rupturas e continuidades.

impõe uma sequência que aprisiona o professor e padroniza os alunos, além de acomodar o docente ao mesmo padrão de aula para todas as turmas. (SETZER, 2001). Partindo dessa premissa, o professor de época que acompanha a turma do 1º ao 8º ano, tem liberdade para criar metodologias e definir a profundidade dos assuntos, sendo constantemente estimulado a construir um material didático de acordo com o perfil e o ritmo que a turma apresenta ao longo dos oito anos em que a acompanha.

O resultado das aulas é a produção de um “caderno de época” elaborado por cada estudante para cada disciplina. Para os professores entrevistados nesta pesquisa, os cadernos de época representam o livro didático, pois é o lugar em que registram: as vivências práticas experienciadas na sala de aula; os textos reproduzidos no quadro; os ditados de trechos de livros; e onde fazem ilustrações que, segundo eles, expressam a individualidade de cada um. Segundo os dois professores entrevistados, essa estratégia didática tem o objetivo de envolver os alunos “de forma mais profunda” com seu próprio processo de ensino aprendizagem, pois a construção e o contato com o material proporcionaria mais significados a ela do que o livro didático pronto e acabado, no entanto, em nenhum momento é considerado o resultado da ausência desses materiais para os alunos. Não só os estudantes têm a tarefa de registrar os conteúdos em “cadernos de época”, o docente também registra a sequência de suas aulas no “caderno de época” do professor, porém não tem o compromisso de expor no final do ano, na feira da escola, momento em que todo o material produzido pelos estudantes é apresentado às famílias e à comunidade.<sup>42</sup>

Em relação ao não uso do livro didático pelos alunos, o professor do 9º ano afirma:

Na pedagogia Waldorf, uma das características é não utilizar xerox de livro didático ou livro didático. Porque a ideia é que o aluno faça um esforço individual de escrever com as suas próprias palavras o que o professor ensinou. E eu sempre soube disso porque eu estudei em escola Waldorf e desde pequeno tive que fazer um caderno de todas

---

<sup>42</sup> Durante a pesquisa tive a oportunidade de manusear o “caderno de época” de um aluno do ano anterior, que presenteou o professor de História que e autorizou a reprodução ou publicação de trechos e imagens da sua produção para a disciplina. Por este motivo, utilizei apenas esse material para exemplificar o material que vi os estudantes do 5º e 9º ano construírem ao longo da época de História, visto que não poderia retirar os cadernos para manusear, tendo em vista que eles estavam em processo de montagem. Ainda não era o produto final.



as disciplinas, então tem o caderno de História, o de Geografia, e tal, e tal. E daí entra a época, que é esse primeiro momento da aula, de uma hora e cinquenta que dura um mês a época geralmente. Às vezes, pode ser um pouco menos, três semanas. E nessa época que é como se fosse um curso intensivo de História, ou de Geografia, ou de Matemática, o aluno tem que fazer um caderno e esse caderno é como se fosse o livro didático do aluno. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 25).

Embora haja o argumento diferencial da não utilização do livro didático que é “substituído” pela construção do próprio material pedagógico ao longo da época, durante a observação das aulas de História na Escola Waldorf Anabá percebi que os professores consultam livros didáticos para a elaboração de suas aulas e que esses materiais estão disponíveis na biblioteca da escola, adquiridos aleatoriamente por meio de doações. O uso de livros didáticos pelos professores para prepararem as suas aulas dizem mais das táticas utilizadas para empreender a sua prática pedagógica. Também explicitam o confronto entre o que quer a pedagogia Waldorf e o que pensa/faz o professor real que trabalha nessa escola, que tem uma trajetória, uma formação pedagógica/acadêmica na qual o livro didático está consolidado como instrumento portador de narrativas didáticas, um instrumento de mediação didática consolidado na prática escolar.

Além dessas ferramentas pedagógicas, os dois professores que participaram desta pesquisa também utilizam outros materiais pedagógicos para elaborar suas aulas, tais como revistas, livros literários, indicação de filmes e músicas. “A existência de materiais didáticos produzidos pelos próprios professores é também salutar, desde que não se percam de vista as articulações com outros materiais já existentes ou em processo de elaboração.” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 87). No entanto, seu uso foi mais como um recurso didático do que como uma fonte histórica propriamente dita, carecendo de problematização, indicação de autor, data, ano de produção. “Ao professor cabe[ria] ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas e problemáticas em narrativas históricas”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 34).

Ainda que as aulas observadas não tenham apresentado o livro didático como carro-chefe, foi possível identificar no discurso dos professores, nos textos reproduzidos na lousa, nos trechos que ditaram e

nos conteúdos que selecionaram para a aula expositiva, aspectos provenientes da História Seriada e/ou Integrada e/ou Temática. O conteúdo e a metodologia utilizados para ensinar História estiveram permeados de significados os quais pretendemos compreender ao longo deste capítulo.

### 3.1 CONTEÚDO E METODOLOGIA ADOTADOS NAS AULAS OBSERVADAS

Embora tenha apresentado o professor como um sujeito que tem autonomia, que seleciona seu conteúdo e seu material didático, é oportuno levar em consideração que o professor de classe das escolas Waldorf “transmite” e/ou “constrói conhecimento” do ponto de vista da Antroposofia de Rudolf Steiner. Assim como os professores de outras instituições de ensino, que estão sob as normas prescritas pela educação nacional, o corpo docente de escolas antroposóficas, além das normas mencionadas, também está submetido as normas do Currículo Waldorf e engendrado à cultura escolar praticada nesse modelo pedagógico. Portanto, é possível afirmar que esse professor é livre? Por meio da utilização do método etnográfico pude identificar as nuances existentes entre o currículo proposto por Steiner no início do século XX e o currículo em ação praticado pelo professor na Escola Waldorf Anabá, no ano de 2015, relativos ao ensino de História.

Ao interagir com o campo de pesquisa e adentrar o espaço do outro, foi possível perceber representações coletivas e individuais provenientes da cultura escolar encontrada nesse modelo pedagógico. Os registros das figurações da vida estudantil, das conversações e das observações das aulas foram feitos em um diário de campo, desde o momento de inserção e contato direto, até no trajeto de ônibus de volta para casa. É importante salientar que o diálogo com o objeto de pesquisa foi contínuo, muitos *insights* ocorreram em espaços inesperados, como encontrar no final de semana um aluno da classe observada almoçando com a família no mesmo restaurante que eu estava e rememorar situações vivenciadas durante a semana em sala de aula. Essas sutilezas foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, tanto fora quanto dentro do universo pesquisado.

Na pesquisa etnográfica, não apenas o outro é pensado, mas também nós mesmos. Quando assisti às aulas de História do 5º e do 9º ano, trouxe inconscientemente a perspectiva da minha experiência pessoal, primeiro como aluna do ensino fundamental, ao lembrar-me do cheiro da manhã, do uso do uniforme, das aulas expositivas, do texto

copiado do quadro, do sinal para o recreio e uma série de elementos comuns à vida escolar. Segundo, como graduada no curso superior de bacharelado e licenciatura em História tive a oportunidade de construir a perspectiva do que é ser professor, dos elementos que constituem esse sujeito, por meio de leituras teóricas e da prática do estágio supervisionado que me proporcionou outra percepção da sala de aula, não mais como aluna, mas como professora-estagiária. Portanto, minha análise em relação ao conteúdo, à metodologia, à cultura escolar e aos saberes docentes não foi neutra, ela esteve permeada pela minha trajetória, pelos meus aprendizados e pelos meus anseios em, futuramente, tornar-me professora de História.

De acordo com o currículo Waldorf, o conteúdo direcionado ao 5º ano são as antigas civilizações orientais da Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Egito e Grécia. Povos contemporâneos a eles, porém localizados em outros continentes, não são mencionados nesse documento. Os possíveis conteúdos de ensino sugeridos por Richter (2002, p. 159-160) na proposta curricular Waldorf são:

- Conteúdos mitológicos da antiga Índia extraídos dos textos Vedas, dos Upanishadas, do Bhagavad-Gita; a origem do sistema de castas; a vida de Buda.
- A civilização do antigo Irã (pérsia); a sedentarização; o início da agricultura e da pecuária; a vida de Zaratrusta; textos do Avesta e do Bundahishn.
- As civilizações urbanas da mesopotâmia; a epopeia do Gilgamesh; a escrita cuneiforme.
- Motivos da mitologia do antigo Egito; exemplos das grandes contribuições egípcias às civilizações; a estrutura política; relação entre geografia e história.
- Grécia: a Ilíada e a Odisseia; origem da polis grega (Esparta, Atenas); personagens e fatos históricos da época das guerras contra os persas; a era de Péricles; Alexandre e a expansão da civilização grega.

Durante a observação foi possível constatar que a professora já havia dado aulas sobre Índia e Pérsia quando a turma ainda estava no 4º ano escolar, sob o argumento de que no 5º ano teria mais tempo para ensinar sobre o conteúdo restante: Mesopotâmia, Egito e Grécia. Esta

reorganização só foi possível porque o professor de turma de escolas Waldorf acompanha os alunos do 1º ao 8º ano, o que lhe permite adiantar ou alterar a ordem do conteúdo referenciado no currículo, pois ele é o responsável pelo andamento da disciplina nos anos seguintes. Essa prática nos ajuda a entender que o currículo nessa escola não se apresenta como um documento estático, mas está em constante modificação e/ou ampliação. O currículo em ação se caracteriza pela correlação entre as diretrizes formais, o contexto pedagógico e as necessidades escolares apresentadas no decorrer do ano letivo.

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos de valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

O currículo em ação é a somatória de concepções e práticas que se processam no universo escolar: o currículo formal, o currículo oculto, o currículo nulo e o currículo prático resultam de “uma superposição de múltiplos contextos, que é o que dá o significado real às práticas escolares” (SACRISTÁN, 2000, p. 203). Essas questões somadas ao contexto da escola permitiram compreender as alterações que se processaram ao longo da pesquisa na Escola Waldorf Anabá.

Nesta primeira observação, a professora lembrou oralmente aspectos das civilizações já estudadas na época anterior: Índia e Pérsia. Tendo como orientação suas perguntas, a turma respondeu em voz alta o que considerava como as principais características destes povos: cultivavam o arado; tornaram-se pastores; o homem era domesticador; descobriram o fogo; eram nômades; a diferença entre eles eram as castas. Como não participei da explicação desse conteúdo, limito-me apenas a citar os atributos de organização social mencionados factualmente pelos alunos.

Após esse ato de rememoração, a professora iniciou, de fato, a aula sobre Mesopotâmia. Ao perguntar o significado dessa palavra obteve

como resposta coletiva: “entre os rios Tigre e Eufrates”. Nesse dia foi possível perceber uma intensa participação da turma com relação as suas perguntas, no entanto, respostas muito pontuais limitadas a fatos descritivos. Outro aspecto que também chamou a atenção foi que a estrutura da sala e os recursos didáticos já estavam preparados para essa aula, visto que ao abrir a lousa estava desenhado de um lado o mapa da antiga Mesopotâmia e do outro uma construção da época, o Zigurate. A professora não usou o mapa cartográfico da época observada, mas preferiu a utilização da lousa para desenhar mapas e elementos que correspondiam ao conteúdo. É interessante mencionar que esses desenhos deviam ser reproduzidos pelos alunos no caderno. Seguindo a explicação da professora,

a contribuição do povo da Mesopotâmia foi o aparecimento da escrita, decifrando muito depois a escrita cuneiforme. Tudo era registrado em placas de argila, isso ajudava no crescimento da cidade. Os Zigurates eram erigidos para os deuses, e dentro deles os habitantes guardavam tecidos e alimentos. Cada uma dessas construções tinha um nome. Nas torres ficavam os reis para ver as estrelas e interpretar o destino. Foram grandes astrônomos que registraram nas placas o significado dos astros. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 52).

De acordo com as anotações do diário de campo, ainda se tratando da Mesopotâmia, a professora afirmou que os historiadores descobriram placas de argila mais antigas que as do Egito e por isso a descoberta da escrita foi atribuída ao povo sumério, que se expressava por meio de desenhos e símbolos. Enquanto desenhava símbolos no quadro de forma ilustrativa, ela explicou que com o tempo aqueles símbolos foram simplificados e adquiriram novos formatos. Na sequência descreveu como aconteciam esses registros: eles lixavam uma pequena estaca de madeira - a cunha - para com ela marcar a quantidade de alimento e tecidos num pedaço de barro. No fim da aula distribuiu um pequeno pedaço de madeira, do tamanho de uma caneta e um pedaço de lixa para que eles lixassem a sua própria cunha, para na aula seguinte realizarem a escrita cuneiforme numa placa de argila. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 34-36).

Podemos atribuir a menção dos historiadores pela professora a minha presença no fundo da sala, visto que era o primeiro dia que estava

observando as práticas pedagógicas daquela disciplina. É importante frisar que em muitos casos a presença do observador induz alguns comportamentos e afirmações, não sendo esta uma pesquisa neutra e objetiva. Além disso, deu a entender que a informação sobre as placas de argila “mais antigas que as placas encontradas no Egito” surgiu com o intuito de comprovar sua fala, tratando mais precisamente do ofício dos arqueólogos do que da importância e contribuição dos historiadores para a sociedade. “Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços diversos. A experiência de cada um alarga-se com a compreensão das experiências dos outros”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 20). O historiador não simplesmente descobre alguma informação como sendo verdade, mas relaciona-a com o contexto, desconstrói seu conteúdo, lança perguntas às fontes e percebe que toda produção humana é fruto do seu tempo e seu contexto.

Quando a professora desenha no quadro exemplos de símbolos que os sumérios utilizavam para fazer seus registros, não menciona de onde tirou esses exemplos, que fontes consultou, de que forma se obtém esse tipo de informação, nem mesmo os métodos utilizados pelo historiador para trabalhar com fontes, sejam elas primárias ou secundárias. É importante ressaltar que a professora do 5º ano não é historiadora, sua formação é em pedagogia, embora no currículo de Pedagogia tenha a disciplina de “Metodologia do Ensino de História”, ele dura apenas um semestre e talvez algumas questões não tenham sido tão bem aprofundadas quanto no curso de quatro anos de licenciatura em História. Sendo assim, o uso dessas imagens pode ser compreendido apenas como representação da realidade e não como fonte, pois não aconteceu uma análise iconográfica da imagem, destacando quem produziu, o ano da produção, onde foi encontrada e/ou registrada, com que intenção foi feita, metodologia essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Ao propor a vivência do uso da placa de argila para fazer a escrita cuneiforme, a professora busca imitar aquela realidade de forma anacrônica como se assim fosse, visto que hoje não é possível vivenciarmos e sentirmos exatamente como aqueles povos viviam, porque estamos inseridos em outro contexto histórico e utilizamos instrumentos de escrita diferentes, que nos conferem outra apropriação dessa informação.

Existe um consenso entre a maioria dos historiadores de que o passado não pode ser resgatado tal qual aconteceu, ele só pode ser reconstruído em função das questões colocadas

pelo presente. Assim também é consensual que, para reconstruir o passado, o historiador manipula as características essenciais do tempo: a sucessão, a duração, a simultaneidade. Além disso, os próprios historiadores têm reconstruído o passado a partir de periodizações e recortes temporais, bem como tentado apreender a temporalidade própria das várias sociedades. Assim, dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades, tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são também desafios do procedimento histórico em sala de aula. (SCHMIDT, 2010, p. 61).

A vivência prática é importante para experimentar “aproximadamente” como era feito o processo da escrita na argila, mas não é possível viver aquela realidade, para tentar apreender a temporalidade própria daquela sociedade. Portanto é importante que a professora explique o que significa anacronismo e situe a turma previamente em relação à vivência.

Em se tratando da noção de tempo, durante a explicação, a professora afirmou que a turma estava situada temporalmente no ano de 2015 e que a civilização mesopotâmica viveu quase 4 mil anos antes de Cristo, tentando demonstrar que fazia “muito tempo” da existência desses povos. Em outra situação, quando inseriu a temática do surgimento da escrita, argumentou que essa prática não aconteceu da noite para o dia, as placas foram feitas a muito tempo e eles não tinham letras “como nós temos atualmente”. Levando isso em consideração, foi possível identificar no discurso da professora a noção de tempo positivista da História como progresso, quando tentou traçar uma linha evolutiva do arcaico versus moderno, do primitivo versus avançado, como se hoje estivéssemos muito mais “evoluídos” que os povos anteriores.

De acordo com essa observação, o que é estar evoluído? Quais aspectos são tomados como referência para indicar essa possível ideia de evolução? Seriam aspectos econômicos? Políticos? Espirituais? Comerciais? Ou aqui recai a ideia de civilização? Estaríamos hoje mais “civilizados” que os povos anteriores? Acredito que inconscientemente a professora reforçou a ideia de que o avanço tecnológico confere superioridade em relação aos povos anteriores. No entanto, a relação entre progresso e evolução é uma questão bastante questionada pelos historiadores contemporâneos que atualmente partem da ideia de que cada

contexto histórico proporciona ideias e a utilização de ferramentas disponíveis, das quais os homens se apropriam, do modo mais avançado possível naquela conjuntura. Não há comparações entre um povo ou outro, mas apropriações.

Como a História é fruto de um determinado contexto, só é possível compreender o porquê da afirmação feita pela professora se considerarmos a noção de História espiritual Waldorf. Do ponto de vista da Antroposofia há uma “meta-história”, ou seja, a História como disciplina é considerada uma fenomenologia da evolução humana, do progresso do indivíduo, por meio da reencarnação, no qual os homens “evoluem” como resultado de existências anteriores. (LANZ, 1995, p. 25). No entanto, acredita-se que esses povos não desenvolveram mecanismos pensando nas gerações futuras, mas utilizaram as ferramentas disponíveis para sobreviver de maneira mais confortável e coerente para o seu contexto.

Em outra aula a professora retomou o assunto com perguntas referentes à aula anterior destacando o conteúdo factual e o reforço de datas, além do não estabelecimento de relações com o contexto, com as rupturas e continuidades e a noção de História como processo, questões primordiais para o ensino de História atualmente. Como afirma Schmidt (2010, p. 61), “o procedimento histórico comporta a preocupação com a construção, a historicidade dos conceitos e a contextualização temporal” e não a citação de datas, fatos, e grandes heróis.

Nas aulas seguintes a professora do 5º ano contou histórias ancestrais dos povos da Mesopotâmia, com o intuito de explicar a intervenção dos deuses nos mitos de criação do mundo. A dinâmica da contação dessas histórias durou cerca de cinco dias. Geralmente, no fim da aula a professora criava um ambiente de penumbra, pedia que guardassem todo o material de cima das mesas e prestassem atenção ao conteúdo que estava sendo narrado. Enquanto narrou o mito de criação do mundo dos mesopotâmicos, foi apresentando elementos da organização desses povos.

O Deus Eá era conhecido como o Deus da luz, porque vestia raios de sol como manto da sabedoria. Eram politeístas, observavam a natureza. Eá era pai de Marduk, que matou o dragão e dividiu-o em 2 partes (céu e terra). Isso é um mito, eles acreditavam que o mundo assim tinha sido criado. Criaram a lua, as estrelas, o sol. A estrela representava a música do povo dos deuses. A natureza obedecia o sol e a lua. As torres



dos templos eram altas para observar as estrelas, perceberam que tudo era feito de acordo com a natureza. Foram os primeiros astrônomos, 365 dias, 28 dias a lua, 4 semanas = 1 mês, 1 dia 24 horas... Não tinham relógios! Eles eram observadores demais, desenvolveram experiência com água, areia nas vasilhas, mediam o tempo, essas pessoas eram os sacerdotes. Temos que agradecer a esse povo por isso! Constelação é a organização das estrelas, eles faziam conselhos para o pai das crianças. Astrologia estuda a posição das estrelas no nascimento da criança, hoje conhecemos como signo. Todos os planetas eram nomeados com nome de deuses. A Babilônia tinha planícies, irrigação e barragem, para direcionar a água para outro lugar, para cultivar a terra, ajudados pelos sacerdotes e observando a época certa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 46-48).

Quando a professora afirma que devem agradecer a esses povos pelas experiências que realizaram e as descobertas que fizeram, novamente reforça a noção de História como progresso, como uma linha de evolução constante, sem estabelecer relação com o contexto, com as rupturas e as continuidades. É possível perceber que embora o currículo Waldorf tenha sido verbalizado e registrado no fim da Primeira Guerra Mundial, ano de surgimento da primeira escola em Stuttgart, atualmente há traços daquele contexto histórico, político e social, tanto no currículo quanto na fala dos professores.

O currículo Waldorf prescreve que o conteúdo de História até o 4º ano seja apresentado por meio de narração de histórias bíblicas, de sagas, lendas e história local, e que a partir do 5º ano sejam estabelecidas relações mais amplas e conceitos históricos. Segundo Steiner (apud STOCKMEYER, 2011, p. 209), “no quinto ano escolar vamos enviar todos os esforços para poder começar com verdadeiros conceitos históricos para a criança”. Sendo assim, perguntamo-nos: o que seriam esses “verdadeiros conceitos históricos”? Não há menção dessa informação em nenhum documento consultado durante esta pesquisa, mas pude constatar a separação da noção de mito/lenda e de História, como distintas, com a ideia de que a História trata de “verdade(s)”.

Para Schimdt e Cainelli (2009, p. 85) o trabalho com conceitos históricos

deve ter como referência a concepção de História com que se trabalha e que servirá de orientação para o tratamento metodológico dos conteúdos. Além disso, é preciso levar em consideração os objetivos que se pretendem alcançar, os interesses dos alunos e a inserção destes e do professor na realidade em que vivem. [...] Aprender conceitos históricos é construir uma grade de referência que auxilie o aluno em sua interpretação e compreensão da realidade social, facilitando a leitura do mundo em que vive. Ensinar conceitos históricos não é impor o uso abusivo de termos técnicos e definições abstratas nem de memorização de palavras e de seus significados. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 85).

Ao longo da pesquisa de campo pude identificar que a concepção de História da Escola Waldorf Anabá assume a ideia de “meta-história”, ou seja, uma história espiritual-evolutiva. Durante a observação das aulas senti a ausência do uso de conceitos que auxiliassem a interpretação da realidade social estudada, tais como civilização, sociedade, poder, cultura, economia, identidade, tempo, entre outras. Embora o currículo Waldorf insinue a utilização e o trabalho com conceitos históricos no 5º ano, sua prática efetiva observada não passou da menção dessas palavras, sem problematizar seus significados.

Durante a observação das aulas constatei que a professora do 5º ano permaneceu contando mitos de criação, embora no currículo indicasse um novo passo metodológico, como iniciar o uso de conceitos históricos. Esses mitos se assemelham com passagens bíblicas, mas em nenhum momento o Código de Hamurabi e a Bíblia foram tomados como fontes, nem referenciadas e/ou problematizadas.<sup>43</sup>

É interessante destacar que a professora não explicou no início da aula porque escolheu essas histórias/mitos, em que formato eles foram registrados e nem a importância deles para seus povos, apenas seguiu o planejamento da aula, pediu silêncio para a turma, apagou a luz da sala e contou, dia após dia, pequenos trechos das mitologias. Pude totalizar 10 aulas em que a professora do 5º ano permaneceu na mesma dinâmica de

---

<sup>43</sup> O trecho em que se refere a essas histórias bíblicas não passam de explicações factuais, vejamos o exemplo a seguir: “O significado de Babilônia é porta dos deuses. É dessa época a história dos jardins suspensos da Babilônia (Torre de Babel). Existia um rei que queria chegar nos céus, construindo escadas, teve um tremor e caiu tudo, rei morreu, seu nome era Nabucodonosor.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 53.)

contação de história em algum momento da aula, uma vez que a sequência se deu no mito de Gilgamesh e depois o mito egípcio de Ísis, Osíris e o Deus Rá. De certa forma, a professora apenas relatava as histórias, sem relacionar com a realidade atual e quando havia alguma tentativa de relacionar, essa não era feita de modo adequado, mas anacrônico.

No dia 12 de maio a escola estava sem luz, porque caiu uma árvore na fiação da rua. Para não afetar o andamento da aula, a professora argumentou que na época dos mesopotâmicos não havia luz, eles faziam coisas ao ar livre e cunhavam à luz do dia. Suas ocupações eram o arado, a meditação e o registro da escrita. Assim, levou a turma para o pátio e afirmou “hoje vamos vivenciar como aqueles povos viviam. Será que eles viviam felizes sem tudo o que temos hoje? [...] O que era mais moderno naquela época? A escrita, o arado.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 57). Sem problematizar acerca das condições específicas daquela época, a professora utilizou esse exemplo anacrônico para poder observar as Araucárias localizadas no pátio, árvores essas que tinham desenhadas pelos alunos no dia anterior e que observaram voltando de Curitiba, momento em que visitaram o Museu Egípcio.<sup>44</sup> Importante mencionar que, mesmo com a falta de luz ocasionada pela tempestade, as atividades da escola continuaram normalmente e os alunos nela permaneceram.

Dando início às aulas sobre a temática egípcia, a professora perguntou quantos alunos já haviam visto pessoalmente o Mar Mediterrâneo e o Rio Nilo. Numa turma de 26 alunos, quatro deles levantaram a mão, sendo que um deles já havia estado à beira do Rio Nilo. Ela pediu para os que já foram até lá relatarem suas experiências e o que mais lhes chamou atenção e solicitou à turma que escutasse com atenção os relatos. Nessas situações pude identificar o capital cultural e financeiro das famílias dos alunos que frequentam essa escola, que permite a muitos dos seus pais viajar à estudo, trabalho e/ou passeio. Essa também não deixa de ser uma estratégia didática da professora para que a turma participe e se interesse pelo conteúdo, visto que com a visita ao museu e o relato de experiência, grande parte da turma construiu referências culturais sobre o acervo.

Assim como na aula sobre a Mesopotâmia, a professora abriu o quadro com um desenho autoral referente ao conteúdo sobre o Egito.

---

<sup>44</sup> “O Museu Egípcio e Rosacruz foi criado em 1990 e possui a missão de proporcionar ao seu visitante uma viagem à antiguidade egípcia, através do roteiro de suas exposições de longa duração. Ele compreende a iniciativa da Ordem Rosacruz de contribuir para o processo educativo cultural da comunidade onde se encontra inserido. É formado por réplicas, que visualmente causam a mesma impressão que as peças originais expostas em diversos museus do mundo.” Disponível em: < <http://antigoegito.org/no-brasil-museus/> > Acesso em: 24 jul. 2016.

Nesse dia, lá estava de um lado a ilustração do Rio Nilo representando sua importância e extensão e de outro dois homens egípcios em pé num barco de junco, pois usavam o rio para o transporte. Segundo a explicação da professora,

é um dos maiores rios do mundo em extensão (6990m), depois é o Rio Amazonas. Os Egípcios eram politeístas, e acreditavam que o Deus Rá (sol) tinha dado o Rio Nilo de presente a esse povo, porque era um região muito seca e desértica, foi uma bênção. Em quatro meses acontecia a cheia e inundava o rio, isso trazia nutrientes por ficar úmido, e depois realizavam a colheita. No entanto, sem cheia, sem colheita. [...] Os povos se desenvolveram ao redor do Rio Nilo, na cidade antiga de Nenfis, e os faraós ficavam em Luxor (Tebas). [...] O Papiro foi matéria-prima para o papel, os egípcios foram os primeiros. O miolo do caule é cortado em tiras, amassado, trançado e colocado para secar, depois de seco fica bem resistente. As pessoas que viajam trazem-no de lembrança para a escola. Aqui em Jurerê tem muita planta papiro. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 58-59).

Curioso pensar que a professora menciona que o Rio Amazonas é o segundo maior rio do mundo, sem mencionar os povos que habitavam essa região e/ou de que forma esse rio também era importante para seus nativos. Dessa forma, as aulas de História da Escola Waldorf Anabá concentram-se apenas no eixo europeu e seus entornos. Poucas relações são feitas com os outros povos do mundo e com frequência há a utilização da palavra “tribos” e “aldeias” para se referir aos povos egípcios, sendo que esses conceitos estão relacionados, segundo historiadores, aos povos indígenas.

Durante seis aulas a professora do 5º ano contou por partes o mito de Ísis e Osíris, relatando como esses deuses ajudaram a organizar a sociedade egípcia. Segundo a professora, “esses deuses se tornaram reis a pedido do povo e ensinaram-nos a usar os tijolos, sandálias, linho para roupa, papiro em papel, esteiras, irrigação, esses ensinamentos foram presentes dos deuses”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 67). Além de explicar a hierarquia desses povos, estando o faraó acompanhado por escribas, sacerdotes, soldados, camponeses, artesãos, comerciantes e escravos. Ela ressaltou que não eram todos que dominavam a escrita, “não

era qualquer um que podia escrever, demorava 11 anos para dominar a escrita. A tinta era o carvão, madeira queimada, pedras moídas e resina de árvore mais cera de abelha. Não existiam tintas como temos hoje. Pincéis eram caniço, cálam, junco.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 74). A escrita servia para registrar tudo que acontecia no governo do faraó e era considerada sagrada. Somente escribas, sacerdotes e faraós dominavam essa técnica, sendo o primeiro povo a registrar o som.

Esse relato informativo introduziu a atividade de vivência dos papiros, na qual os alunos laminaram, trançaram, prensaram e secaram uma folha de papiro ao longo de três aulas, concomitante ao desenho de algum elemento que caracterizasse os egípcios: hieróglifos, sarcófagos, pirâmides, Nefertiti. Nesse caso identifiquei o reforço de alguns estereótipos imagéticos, sem trazer referências, autores e/ou datas de confecções. A pedido da professora, durante esses dias algumas mães se dispuseram a ajudar no manuseio de materiais cortantes.<sup>45</sup>

Em um dado momento um aluno perguntou se o faraó governava tudo sozinho, ou se era igual ao presidente com seus ajudantes. A professora respondeu que o faraó era o representante de um deus supremo, as pessoas temiam-no, não era igual ao que temos hoje. Não houve a diferenciação entre os sistemas de governo, percebi que a professora estava mais preocupada em realizar a vivência prática, pois para ela isso é o que fica. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 37). No decorrer das aulas do 5º ano, percebi a ausência do trabalho com conceitos históricos e notei o uso repetitivo da contação de mitos para explicar os acontecimentos históricos.

De acordo com o currículo Waldorf, o conteúdo direcionado ao 9º ano abarca: Revolução Industrial, Imperialismo, I e II Guerra Mundial, Queda do Muro de Berlim, Guerra Fria e História do Brasil (ditadura), num total de 18 dias de aulas. O acesso ao material pedagógico foi mais fácil com o professor do 9º ano, porque ele compartilhou seu plano de aulas, elaborado manualmente. (QUADRO 4).

---

<sup>45</sup> “A professora encontrou a planta papiro no bairro João Paulo e pediu que os alunos imaginassem as plantas das margens do rio Nilo, sua quantidade e tamanho. Depois perguntou: ‘por que os egípcios adoravam o papiro?’ e mostrou um caule triangular e a cabeleira que representava os raios de sol, um presente desse deus. Deslocou-se até o fundo da sala e mostrou um caule que já tinha descascado, desfiou outros e distribuiu para que os alunos manuseassem. Explicou que vão fazer o papel com o miolo, mas antes terão que laminar, para depois prensar com madeira e que isso vai demorar uns dias de aula.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 77).

### QUADRO 4 – Plano de aulas do professor do 9º ano (2015)

|   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| (17.08)   | (18.08)   | (19.08)                                    | (20.08)  | (21.08)                                    |
| Estado Agrário<br>(até 18.000)<br>REVOLUÇÃO<br>INDUSTRIAL | REV. INDUSTRIAL<br>- esquerda x direita<br>Socialismo x Capitalismo | IMPERIALISMO<br>(conferência de<br>Berlim) | - Estouro da<br>1ª G. M.<br>(Guerra Bósnica)   | Pós 18.000 M.<br>(Tratado de<br>Versalhes) |
| (24.08)   | (25.08)   | (26.08)                                    | (27.08)  | (28.08)                                    |
| CRISE DE<br>1929  | A ascensão de<br>Hitler (narrativa)<br>NAZISMO x<br>FASCISMO        | 2ª G. M.<br>(Rosa de Hiroshima)            | • HOLOCAUSTO<br>Auschwitz<br>• Muro de Berlim<br>Branca                                      |  |
| (31.08)   | (01.09)   | (02.09)                                    | (03.09)  | (04.09)                                    |
| - República do Café com<br>Leite<br>- Modernismo (1922)   | GETÚLIO<br>VARGAS   | OLGA (1ª parte)                            | LUIS CARLOS<br>PRESTES<br>(Tenentismo/<br>Coluna Prestes)                                    | OLGA x PRESTES                             |
| (07.09)   | (08.09)   | (09.09)                                    | (10.09)  | (11.09)                                    |
|   | DITADURA<br>MILITAR<br>(ou toco samba de Orly?)                     | DITADURA<br>MILITAR                        | Toco Samba de Orly<br>- Sortear grupos e datas<br>- Tempo para terminar<br>caderno e estudar | REVISÃO DOS<br>CONTEÚDOS                   |

Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro, 2015.

### QUADRO 5 – Digitalização do Plano de aulas do professor do 9º ano (2015)

| 2ª feira   | 3ª feira  | 4ª feira  | 5ª feira  | 6ª feira  |
|--|---|---|---|---|
| (17.08)<br>- Estágio agrícola (9º ano)<br>- Revolução Industrial   | (18.08)<br>- Revolução Industrial<br>- esquerda x direita<br>(socialismo x capitalismo) | (19.08)<br>- Imperialismo<br>(conferência de Berlim)<br><br>Curso: mapa   | (20.08)<br>- Estouro da Primeira Guerra<br>Mundial<br>(Guerra Bósnica)                                    | (21.08)<br>- Pós Primeira Guerra<br>Mundial<br>(Tratado de Versalhes) |
| (24.08)<br>- Crise de 1929   | (25.08)<br>- Ascensão de Hitler<br>(narrativa)<br>- Nazismo e Fascismo                  | (26.08)<br>- Segunda Guerra Mundial<br>(Rosa de Hiroshima)<br><br>Curso: Falar sobre trabalho<br>de música de protesto. | (27.08)<br>- Holocausto (Auschwitz)<br>- Movimento de Resistência<br>Rosa Branca                          | (28.08)<br><b>X</b>   |
| (31.08)<br>- República do Café com<br>Leite<br>- Modernismo (1922) | (01.09)<br>- Getúlio Vargas   | (02.09)<br>- Olga (primeira parte)<br><br>Curso: conversa sobre filmes<br>(talvez tempo para caderno)                   | (03.09)<br>- Luiz Carlos Prestes<br>(Tenentismo/coluna Prestes)   | (04.09)<br>- Olga e Prestes   |
| (07.09)<br><b>X</b>  | (08.09)<br>- Ditadura Militar<br>(ou toco samba de Orly?)                               | (09.09)<br>- Ditadura Militar<br><br>Curso: tempo para completar<br>caderno (para entregar)                             | (10.09)<br>- Toco samba de Orly<br>- Sortear grupos e datas<br>- Tempo para terminar<br>caderno e estudar | (11.09)<br>- Revisão dos conteúdos                                    |

Digitalizado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro, 2015.

Nesse planejamento, o professor separou a época de História do 9º ano em duas partes: nas duas primeiras semanas abordou sobre a História contemporânea europeia, tratando sobre Revolução Industrial;

Imperialismo; I Guerra Mundial; Tratado de Versalhes; Crise de 29; Ascensão de Hitler; Nazismo e Fascismo; II Guerra Mundial (Rosa de Hiroshima); e o Holocausto em Auschwitz. Nas duas semanas seguintes, abordou sobre a História do Brasil, tratando sobre a República do Café com Leite; Getúlio Vargas; Olga; Luiz Carlos Prestes; Olga e Prestes; Ditadura Militar; e Música de Protesto. Durante a observação, constatei que cada um desses subtemas foi explicado e debatido em uma aula, que acontecia das 7h30 as 9h05. Além disso, nas quartas-feiras a turma tem uma aula extra da época, que denominam de “curso”, para aprofundar algum conteúdo ou realizar atividades mais práticas, como debates de filmes (ou o que o professor considerar pertinente).

Embora o currículo Waldorf tenha sido feito no contexto alemão e priorize o conteúdo europeu, as escolas brasileiras adequaram-no à sua realidade. No entanto, não há um documento que oficialize essa alteração e a inclusão do conteúdo de História do Brasil, nem mesmo a publicação de um currículo atualizado que insira, inclusive, obrigatoriedades prescritas por leis, como o ensino de História da África e da História Indígena. Muitos aspectos curriculares europeizantes refletem no formato do ensino dessa escola e a meu ver precisam de uma atenção especial.

Também é possível identificar no planejamento de aulas do professor um excesso de conteúdos concentrados em pouco menos de um mês de aula. Embora o método de dar aula em épocas de quatro semanas propicie um mergulho na disciplina, sobrecarrega o aluno de informações. Se há uma crítica quanto ao conteudismo do vestibular, de certa forma, a partir do 9º ano ele é repetido, embora com uma metodologia considerada “inovadora”.

Partindo da perspectiva de que para ensinar História é necessário operar escolhas, para compreendermos como o professor do 9º ano construiu conhecimento histórico com seus alunos e que aporte teórico-historiográfico utilizou para trabalhar determinados conceitos, também optei por selecionar aspectos específicos das aulas observadas.

Em se tratando de contextos, para além do verso principal de Rudolf Steiner, todas as turmas declamam, no início da aula, um verso escolhido pelo professor referente ao conteúdo da época estudada, neste caso, de História. O professor de História do 9º ano selecionou um texto atribuído a Mahatma Gandhi, uma vez que esse personagem está inserido no século XX, recorte temporal indicado no currículo de História.

Enquanto o domínio  
Imposto precisa ajuda  
Das armas para se manter,  
O domínio gerado pelo amor

Dispensa o uso da força.  
 Chegará o dia em que aqueles  
 Que estão na corrida louca  
 De multiplicar seus bens  
 Na vã tentativa  
 De engrandecimento  
 Realizarão seus atos,  
 E dirão “que fizemos de nós?”  
 Assim como o culto do patriotismo  
 Ensina que o homem deve morrer  
 Pela família e a família pela pátria  
 Assim, também, deve a pátria  
 Morrer, se necessário, pelo mundo  
 (Mahatma Gandhi) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015,  
 p. 102).

Ainda que a autoria seja atribuída a Mahatma Gandhi, não encontrei referências precisas sobre a composição do trecho anterior, nem sua data de produção. Talvez por esse motivo esse texto não tenha sido tomado como uma fonte, o professor apenas situou o contexto histórico do autor e o porquê de tê-lo selecionado para ser o verso da época.

Foi no contexto do imperialismo e neocolonialismo que viveu Mahatma Gandhi, que tentou resistir à dominação inglesa. Ele foi um guerreiro da paz. Vocês conhecem a biografia dele muito bem. Ele não comprava nem consumia nada dos ingleses, fazia suas roupas. Havia uma padronização do consumo de roupas, por isso o verso da época é dele e do consumismo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 112).

Quando o professor mencionou que a turma já tinha noção de quem era o sujeito histórico autor do verso escolhido, referia-se a um aluno que relatou a biografia de Mahatma Gandhi, atividade realizada anualmente pela turma do 9º ano, na disciplina de português. O texto atribuído a Gandhi serviu como ilustração, foi copiado em uma das abas da lousa e lá permaneceu durante toda a época de História. No entanto, os alunos não apenas copiaram no caderno, mas declamaram-no todas as manhãs, após o verso principal de Rudolf Steiner. Fica a pergunta: será que repetir um trecho de Gandhi todas as manhãs contribui para a construção de um sujeito crítico-consciente, capaz de relacionar sujeitos, tempos e espaços históricos? Considero que esse não seja o objetivo da escola, sua proposta



está focada no aprendizado pelo exemplo, na “história exemplar”. (RÜSEN, 2007).

Aqui há algo a ser destacado: no 9º ano as biografias são muito importantes por uma opção metodológica da pedagogia Waldorf. A estratégia de utilizá-las para introduzir um conteúdo específico nas aulas repetiu-se quatro vezes, com os seguintes sujeitos históricos: Gabrilo Príncipe (atentado de Sarajevo), Olga Benário, Luiz Carlos Prestes e João Goulart. Nessa parte da aula, o professor tem como estratégia didática a preparação do ambiente para poder tecer sua narrativa histórica. Após a explicação expositiva e a atividade prática, ele “pede que não tenham nada em cima das mesas e se comportem como se assistissem a um filme no cinema, silêncio. [...] apaga as luzes para contar uma história” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 116). Ele apaga a luz da sala, com o intuito de deixar apenas uma pequena penumbra, iluminando o ambiente e, nesse clima de relaxamento e aconchego, começa a narrar a trajetória pessoal, política e cronológica dos personagens históricos selecionados:

Em 1908 nasceu na Alemanha (Munique), Olga, filha de Leo Benário, judeu, advogado que atendia os operários pobres, gerando admiração da filha. Bonita, morena, olhos azuis, alta, já falava três idiomas (alemão, francês e inglês). Vai trabalhar numa livraria. Frequentava juventude comunista, junto com jovens, filhos de operários. Ela fez entrevista para entrar no grupo comunista, e apesar de ser filha de advogado, ela insistia em entrar. O movimento comunista estava crescendo cada vez mais, fascismo e nazismo também. Deram-na um desafio para espalhar cartazes de greve pela cidade (que era proibido). Seu nome era Olga Benário. Mundo dividido entre esquerda e direita. Até a luz do escritório de seu pai apagar ela sai com muitos cartazes sozinha e espalha cartazes pela cidade inteira, fazendo propaganda do comunismo e as datas das próximas greves. Grupo admirou atitude. Ela (17) se apaixona por Otto (22), professor de História. Liam o Manifesto do Partido Comunista. Ela queria mudar o mundo, Munique já estava pequena, foram para Berlim. [...] Todos queriam conhecê-la, por resgatar seu namorado. Ao discursar falou sobre o perigo do fascismo aumentar na Europa, e querer um mundo melhor e termina com ‘viva revolução’. Era forte e

determinada, por isso admirada por todos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 174).

Esse trecho não é a transcrição da fala do professor, ele é resultado das anotações feitas durante a observação da aula de História do 9º ano e reúne as informações principais da narrativa biográfica de Olga. Nessa narrativa do professor, há trechos que enaltecem a personagem, dando detalhes de sua aparência física e as habilidades com idiomas, como se essas características lhe predeterminassem a realizar feitos políticos com maestria. Durante o relato, o professor destaca sua força de vontade e o cumprimento de desafios, sem mencionar falhas, apenas êxitos. Frases como “ela queria mudar o mundo, Munique já estava pequena” fazem crer que tinha autonomia para dirigir tais escolhas, sem levar em consideração a época política e social e o papel limitado das mulheres naquele contexto. Foram enaltificados seu espírito aventureiro e o sucesso, pois “todos queriam conhecê-la”, por ser “forte e determinada, por isso admirada por todos”. Quem seriam esses “todos”? Foi a literatura que lhe conferiu esse status de boa moça, visto que o professor se baseou no livro de Fernando Morais, intitulado “Olga: a vida de Olga Benário Prestes, judia, comunista e entregue a Hitler pelo governo Vargas”, de 1985. O professor leu um trecho do livro, sem mencionar o contexto e a data de produção da obra.

Praticamente o mesmo aconteceu com as outras biografias narradas para os alunos em meio à penumbra: os personagens considerados importantes ganharam um espaço maior que o próprio contexto histórico em que estavam inseridos e suas trajetórias foram enalticidas a fim de comprovar sua importância, como se sem eles o rumo da História teria sido outro. Em relação a esse tipo de estratégia didática Bittencourt (2011, p. 144) coloca que

as críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento da história, ou sobre a permanência de uma historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles. Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de

questionamentos e indagações sobre os sujeitos e suas ações.

É possível identificar o uso de diferentes tipos de narrativas pelos dois professores observados na pesquisa de campo e também concluir que contos, mitos e biografias norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. O professor de História do 9º ano elegeu em seu planejamento os fatos históricos mais importantes, organizou-os em ordem cronológica e narrou para a turma a biografia de personagens que, do seu ponto de vista, se destacaram e “fizeram a diferença” na História da humanidade. Posteriormente, registrou na lousa a síntese da narrativa:

- 1908 nasce Olga Benário, em Munique.
- 16 anos: livraria (falava três línguas) JC
- Entrevista/teste colar cartazes pela cidade
- Otto Brawn. Decidem ir para Berlim trabalhar no Partido Comunista alemão
- Otto é preso – resgate – passam a ser procurados pela polícia
- Vão para Moscou – discurso de Olga – Hura Tavaríchi (viva revolução) (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 174-175).

Com o objetivo de que os alunos registrassem as informações principais no caderno, o professor elencou fatos e datas marcantes dos personagens históricos, como síntese do conteúdo narrado. Essa estratégia se repetiu em 11 de 18 aulas, referentes a outros conteúdos, como por exemplo:

#### FIM DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

O eixo está dominando a guerra até 1941

- 1941 – Alemanha invade a URSS (27 milhões de russos mortos)
- 1941 – Japão ataca a ilha de Pearl Harbor/Hawaii/EUA
- 1942 – Brasil entra na guerra do lado dos aliados
- 1943 – Itália se rende
- 1945 – os russos conquistam Berlim
- 9 de agosto 1945 – EUA lançam duas bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 149).

#### BRASIL REPÚBLICA

- 1989-1930 – Política do Café com Leite

- 1930-1934 – Revolução de 1930 – Getúlio Vargas
- presidente provisório por 4 anos
- 1934-1937 – Getúlio provisório no poder, logo eleito democraticamente
- 1937-1945 – Ditadura do Estado Novo/Fim da II Guerra Mundial
- 1946-1950 – Eurico Gaspar Dutra ganha eleições (outro partido)
- 1950-1954 – Getúlio é democraticamente eleito, de novo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 191-192).

O conteúdo factual registrado na lousa e no caderno, embora seja para memorização dos alunos, serviu para orientar os estudantes na elaboração de uma redação, tarefa diária para relatar e/ou resumir a explicação e/ou narração realizada pelo professor. Segundo Bittencourt (2011, p. 211-212), a datação é importante

para situar os acontecimentos no tempo, e os historiadores necessitam dessa localização temporal para analisar e interpretar os fatos recolhidos dos documentos. No caso escolar, ela também é importante, sobretudo porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas (ano de nascimento, maioridade, morte, casamento, etc.). Mas apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações. Não é suficiente o aluno conhecer os calendários ou indicar os acontecimentos nos séculos. A aquisição dessas informações e habilidades é, sem dúvida, necessária, mas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o significado da datação. O uso das datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos. Deve-se em suma dar um sentido as datações, para que o aluno domine as datas como pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos históricos.

É possível perceber a predominância da perspectiva positivista na metodologia e no conteúdo selecionado pelos professores de História do

5º e do 9º ano. Todavia, Bittencourt (2011, p. 229) reconhece a importância de preservar, em alguma medida, a abordagem tradicional.

Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar.

Sendo assim, compreendemos que mesmo que a disciplina de História esteja passando por um processo de mudanças no que tange à ampliação do uso de novas fontes e recursos pedagógicos em sala de aula, há elementos tradicionais que ainda permanecem concomitantes a esse processo de renovação. Ou seja, não há como o professor adotar apenas uma perspectiva. Dessa forma, os saberes docentes que resultam de um conjunto de vivências, permanecem na vida escolar e na trajetória do professor e estão carregados de significados que dialogam com as correntes diversas.<sup>46</sup>

Considerando o material didático um mediador do processo de aquisição do conhecimento e um facilitador da apreensão de conceitos históricos, Bittencourt (2011) distinguiu-os em duas categorias: os suportes informativos e os documentos. O primeiro corresponde a toda produção da indústria cultural produzida e destinada especialmente para escolas, mantendo um padrão e um vocabulário específico. Nessa categoria encontram-se os livros didáticos, atlas, dicionários, apostilas, cd-rom, entre outros. Já os documentos não são produzidos com a intenção didática, no entanto, passaram a ser utilizados com essa finalidade.

Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de

---

<sup>46</sup> “As questões decorrentes do processo de renovação metodológica caminham em duas direções. Uma delas é averiguar a permanência de métodos de ensino tradicionais, lembrando que eles não precisam ser, necessariamente, abolidos para que sejam introduzidos outros, de natureza diversa. A outra questão é investigar os significados da renovação metodológica, uma vez que, muitas vezes, *método de ensino* pode ser facilmente confundido com *técnicas de ensino* ou com a adoção de novos recursos tecnológicos no ensino”. (BITTENCOURT, 2011, p. 226).

jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou os projetos pedagógicos da escola. (BITTENCOURT, 2011, p. 297).

A expansão do uso de novas fontes em sala de aula permitiu ao professor de História a ampliação dos seus recursos didáticos para além dos suportes informativos fornecidos para as escolas. Essa nova configuração suscita diferentes abordagens metodológicas, oriundas da corrente historiográfica da Escola Nova.

As trajetórias se separaram a partir do momento em que o conceito de História e de suas fontes se expandiram e do momento no qual foram incorporadas ao ensino como recursos didáticos. [...] O movimento da Escola Nova promoveu a incorporação das fontes como materiais didáticos. Paralelamente ao seu reconhecimento como objeto de pesquisa do historiador, as fontes foram, aos poucos, incorporadas aos trabalhos realizados nas aulas, com os alunos. Leitura e interpretação de documentos, utilização de imagens, estudo do meio, fundamentavam-se na exploração das fontes históricas, transformadas pelo uso, em recursos didáticos. Nesse período, nota-se a ruptura entre os objetivos da História ensinada e do conhecimento histórico. (ABUD, 2012, p. XII).

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que podem oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico e da iniciação dos próprios métodos de trabalho do historiador. É importante mencionar que a intenção não é formar mini-historiadores, mas desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em que vivem. No entanto,

um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou

pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo nesse caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso. (BITTENCOURT, 2011, p. 330).

Dessa forma, ao utilizar um documento transformado em material didático, o professor deve levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e método pedagógico. “Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimentos, gráficas, musicais).” (BITTENCOURT, 2011, p. 333).

Considerando esses diferentes tipos de materiais didáticos, tanto os suportes informativos quanto os documentos utilizados como recursos pedagógicos - analisei como o professor do 9º ano articulou essas diferentes possibilidades ao ensinar História. Na observação das aulas, foi possível identificar tanto o uso do livro didático quanto a inserção de textos escritos, materiais e visuais. No entanto, esse material foi utilizado mais como recurso didático, carecendo de problematização e de contextualização.

Para falar sobre imperialismo e neocolonialismo, o professor ditou o trecho de um livro didático para que os alunos copiassem em seus cadernos.

#### Imperialismo e Neocolonialismo

Desde meados do século XIX, o desenvolvimento tecnológico causou um grande aumento da produção industrial e o capitalismo gerou lucros até então nunca vistos. Logo, os empresários europeus sentiram necessidade de conquistar novos mercados (sugere também consumidores) para seus produtos e obter matérias-primas para alimentar as indústrias.

Uma das saídas encontradas foi a conquista de várias regiões da África e da Ásia. No fim do século XIX, a palavra “imperialismo” passou a nomear um fenômeno distinto do colonialismo do século XVI. Essa forma de denominação imperialista foi chamada também de neocolonialismo.

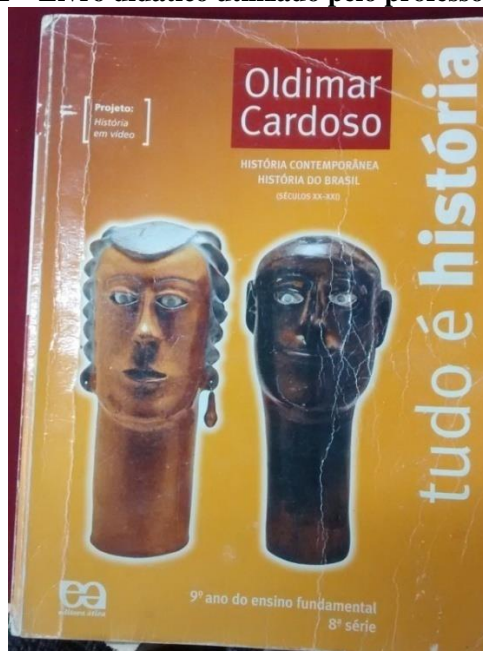
Em 1885, representantes de 13 países da Europa reuniram-se em Berlim para discutir. Esse encontro ficou conhecido como conferência de Berlim. A Grã-Bretanha e a França foram as potências que obtiveram mais territórios, seguidas de Portugal e Bélgica. Territórios ainda menores foram ocupados pela Alemanha e Itália. ‘As fronteiras nacionais que existem hoje na África nasceram dessa Conferência, que não respeitou as divisões já estabelecidas pelos próprios africanos. Várias nações africanas, inclusive algumas em guerra foram reunidas dentro de novas fronteiras sem que os africanos fossem consultados’. (CARDOSO apud DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 111-112).

Nesse trecho do livro didático, que foi ditado pelo professor e transcrito acima, é possível perceber que mesmo a escola não incentivando o uso do livro didático pelos alunos, o conteúdo desses livros está presente no cotidiano das aulas, visto que são consultados pelos professores. É também curioso o uso recorrente de ditados como esses, referentes ao conteúdo principal da aula, no entanto, esta metodologia consome grande parte do tempo da aula. Analisando os registros contidos no diário de campo, contabilizei um total de 6 ditados, com os seguintes títulos: Revolução Industrial; Imperialismo e Neocolonialismo; O Tratado de Versalhes; Crise de 1929; Holocausto; e Ditadura Militar. Sendo assim, apesar de a Escola defender a formação da autonomia dos alunos, ela ainda utiliza ditado como prática pedagógica. Como explicar essa escolha?

Em consulta posterior, identifiquei que o livro didático utilizado pelo professor durante a época de História era do ano de 2006 e estava destinado ao 9º ano (ou oitava série).



**FIGURA 2 – Livro didático utilizado pelo professor do 9º ano**



CARDOSO, 2006.

Consultei o site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a fim de verificar se esse livro foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A coleção “Tudo é História” de Oldimar Cardoso não foi submetida ao PNLD e/ou não foi aprovado. As críticas em relação aos livros didáticos

apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se

necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade. (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

Não há um material didático ideal que corresponda aos anseios de todos os pesquisadores e professores, nem mesmo à realidade de cada escola. Todo material didático é fruto de seu contexto, é resultado da elaboração de um ou mais autores, com embasamento historiográfico e/ou ideológico específico. Portanto, é natural que aconteçam críticas ao uso e desuso desse suporte informativo, no entanto, identifiquei uma contradição no argumento dos professores Waldorf quando defendem o não uso desse material, pois os seus professores utilizam os livros para preparar suas aulas e também para os ditados.

Ainda, se tratando de suportes informativos, ou seja, os materiais didáticos elaborados e destinados às escolas, o professor de História do 9º ano também utilizou o mapa-mundi para localizar os alunos geograficamente. Para Abud (2013, p. 93),

a utilização de mapas no ensino de História pode ser uma excelente estratégia para a compreensão das mudanças e permanências ao longo do tempo. (...) O professor de História, assim como o pesquisador, pode utilizar, juntamente com seus alunos, elementos geográficos para a construção do conhecimento. Entretanto, este trabalho não elimina a utilização de outros suportes ou instrumentos documentais, [...] como a fotografia, pinturas, filmes, estudos do meio e de fontes escritas, por exemplo, jornais, livros, revistas, entre outras.

Portanto, o mapa é um recurso didático que, assim como outros suportes informativos, necessita de preparação e pesquisa, além da promoção do debate coletivo sobre os seus dados, haja vista que ele também é uma reprodução de determinado espaço geográfico, que se remete a um contexto específico. Numa aula sobre imperialismo, o professor do 9º ano pendurou um mapa no meio da lousa para localizar a Europa e os países que protagonizaram a disputa por matérias-primas. Posteriormente, solicitou aos alunos que copiassem o desenho da divisão do continente africano, o qual ele desenhou no quadro, baseado numa gravura do livro didático já citado. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 107-110).

Considerando, ainda, a importância das fontes documentais para a construção do pensamento histórico e a variedade de recursos didáticos disponíveis em nossa sociedade, selecionei o uso de documentos escritos, materiais e visuais pelo professor de História do 9º ano. Em se tratando de fontes primárias, o professor levou para a sala de aula do livro “O manifesto Comunista”, escrito por Marx e Engels. De acordo com as minhas anotações da aula observada, o professor explicou da seguinte maneira:

Durante o século XX o mundo foi dividido entre os de esquerda e os de direita. Nem todo industrial tinha essa noção/escolha/consciência, mas mantinha seu modelo. [...] Os caras de direita são chamados de conservadores/reacionários, não querem mudanças e os de esquerda são conhecidos como revolucionários. [...] Com esse exemplo ele volta para o século XVIII para que entendam os operários x industriais. Escreve no quadro: “Karl Marx (1818-1830) – O Capital” e diz que ele escreveu sobre os industriais antes e depois da revolução. Retoma a primeira aula e o processo de mais valia, explica como os proprietários ganham dinheiro dos operários que trabalham por um salário fixo. Ele tira da mochila o livro ‘Manifesto Comunista’ de Marx e Engels (esse era um dono de indústria que queria fazer cooperativas, para não ter só um dono). Afirma que esse é um livro histórico, faz história. Seu projeto é deixar na mesa ao lado os livros referentes à época de História para eles paquerarem e lerem o prefácio. Professor lê um pedaço do conceito de ‘luta de classe’ (escreve no quadro). Afirma que sempre existiu exploração do ser humano pelo ser humano. A filosofia só analisa e escreve, não se preocupa em transformar. Lê a última frase do livro: ‘trabalhadores uni-vos’. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 113-114).

O professor trouxe o livro com o intuito de deixá-lo na mesa, ao lado, junto com outros, para que os estudantes pudessem manuseá-lo. Durante a observação dessa aula foi possível identificar que a abordagem do professor sobre a mais valia e os conceitos definidos por Marx foram muito breves. Embora o professor de História pudesse fazer a análise do pensamento dos indivíduos que escreveram a obra, a literatura em questão

foi citada apenas como um exemplo e/ou uma fonte de informação fidedigna do passado. É importante considerar que toda obra é produzida como representação/resultado de uma época.

Não apenas a obra de Marx foi mencionada pelo professor, mas também “O Diário de Anne Frank”, “O Menino do Pijama Listrado”, “A Bibliotecária de Auschwitz”, “Um Soldado Desarmado” e “A Era Dos Extremos: O Breve Século XX” do historiador Eric Hobsbawn. As três primeiras obras foram apenas de leitura extra-classe. A obra de Hobsbawn serviu para ilustrar cenas provenientes da Segunda Guerra Mundial, complementadas com a revista GEO, cujo título era “1941: Os conflitos que mudaram os rumos da Segunda Guerra Mundial há 70 anos”. Nessa aula o professor passou os dois materiais para que os alunos manuseassem as fotografias e imagens do período mencionado.<sup>47</sup>

A figura 3 é uma fotografia da mesa que o professor foi organizando ao longo do semestre com os documentos usados como recurso didático durante a época de História.

**FIGURA 3 – mesa com recursos didáticos da turma do 9º ano**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro, 2015.

É possível identificar os livros citados anteriormente, entre outros documentos, CDs, LPs e materiais que o professor considerou importantes para complementar as suas aulas. Sua opção estética e seu olhar político foram incorporados nas suas escolhas didáticas e metodológicas, tendo em vista sua recente formação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), seu capital cultural e toda subjetividade proveniente dos saberes docentes. Sendo assim, essa

<sup>47</sup> BERTOLDI (2011); BOYNE (2007); FRANK (1947); HOBSBAWN (1995); ITURBE (2014); REVISTA GEO (2011).

mesa foi sendo composta no decorrer da época de História e todo aluno poderia manusear e até mesmo levar para casa alguma obra que considerasse relevante para construir a redação diária. Em algumas ocasiões, eu presenciei algumas alunas folheando uns livros durante o intervalo da aula, porém não percebi se levaram para casa.

Além desses documentos escritos utilizados como recursos didáticos, o professor também se utilizou de documentos materiais. Para a aula sobre Segunda Guerra Mundial, o professor trouxe um sabonete desse período, objeto de coleção emprestado pela professora de alemão.

A utilização da cultura material no ensino de História proporciona várias frentes de estudo, como a investigação das características físicas dos artefatos; seu percurso de construção; suas mudanças e permanências de função, utilização, estética e valoração ao longo do tempo; e compreensão de aspectos de diferentes ordens da sociedade a qual pertence. Cabe ao professor construir, juntamente com seus alunos, um espaço de interatividade com os objetos. (ABUD, 2013, p. 114).

O sabonete adquirido no contexto da Segunda Guerra Mundial serviu apenas como ilustração no fim da aula, sem refletir as etapas de confecção (projeto, processo e produto); a sua descrição (textura, tamanho, coloração); a apropriação histórica da sociedade a qual pertenceu; a comparação entre artefatos de diferentes temporalidades e até a reflexão de sua importância contemporânea. Esse objeto material não configurou a mesa de livros e elementos pedagógicos localizados à frente da sala.

Não apenas documentos materiais configuraram as aulas do professor, mas também documentos imateriais, como relatos orais de pessoas comuns. Foi solicitado aos alunos que registrassem nos cadernos da “época de História” algo que suas famílias vivenciaram, referente ao período estudado. Na aula seguinte, alguns alunos apresentaram suas histórias e o professor comentou alguns desses relatos. Uma aluna afirmou que sua avó de 99 anos viu Hitler e sobreviveu a Auschwitz; outra aluna era neta de avó japonesa que saiu do Japão dois anos antes de explodir a bomba de Hiroshima, foi escrava nos cafezais em Porto Belo e não fala português até hoje. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 157-158). O professor analisou esses relatos com a turma e fez relações com o presente.

Os documentos visuais e audiovisuais utilizados como recursos didáticos foram filmes e músicas. Uma das estratégias do professor foi solicitar no início das aulas de História que os alunos assistissem no decorrer da época a três filmes considerados clássicos: “A Vida é Bela”, “O Ditador” e “Um Homem Bom” para que eles fizessem um debate dos três em uma das últimas manhãs de aula. Como sugestão extra, deixou a indicação de outros dois filmes: “O Pianista” e “O trem da Vida”. Inclusive, o professor trouxe um DVD pessoal e emprestou para um aluno. Também pediu que assistissem aos filmes em grupo para enriquecer o debate.

O uso de filmes nas aulas de História implica considerá-los documentos dotados de construções históricas dentro de suas narrativas, resultado de valores, representações e visões de seus criadores, os quais também são influenciados pelo contexto histórico em que vivem. [...] É fundamental preparar os alunos para que trabalhem as questões de forma satisfatória, pois os filmes não podem ser utilizados como meras ilustrações das aulas, pontos de apoio ou reiteração do que é dito em sala de aula, mas, sim, como documentos que trazem suas próprias versões da História. (ABUD, 2013, p. 175).

Se não consideramos os documentos como uma construção e/ou representação histórica narrativa que pressupõe um trabalho metodológico específico, tenderemos a considerá-los registros reais dos acontecimentos, ou seja, meros reprodutores de sentidos ou verdades. Por isso a importância de criar o debate e considerar os processos de produção, o ângulo, a edição, a montagem do roteiro e a seleção de falas e atores. O professor pediu que sentassem em roda, com o intuito de haver mais participação e contato olho-no-olho entre todos. Nem todos os estudantes conseguiram assistir aos filmes indicados, devido à demanda de atividades dessa e de outras disciplinas de uma semana para outra, no entanto, na maior parte do tempo o professor incentivou que eles falassem das produções cinematográficas contemporâneas detalhando, quando necessário, aspectos chaves e lançando perguntas para que refletissem sobre as temáticas.

“A música tem se tornado objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e sido utilizada como material didático com certa

frequência nas aulas de história.” (BITTENCOURT, 2011, p. 378).  
 Numa aula sobre a censura na época da ditadura,

professor pede para aluna distribuir uma folha para cada dupla, com o samba de Orly (Chico Buarque). Orly é um aeroporto da França, onde exilados chegavam. Todos escutam o samba, acompanhando a letra e perguntou se eles perceberam que tinha parte errada. Explica AI-5, Chico foi preso, não foi torturado (talvez por ser famoso) e vai fazer turnê na Europa. Família diz que era melhor ele não voltar, era casado com Marieta Severo, grávida. Ficam na Itália por mais de um ano, Chico e Toquinho. (A maioria dos exilados ficava na França ou Inglaterra). Professor mostrou um encarte de CD, com foto de Caetano e Gil, novinhos. Chico entrega a letra para Toquinho antes de ir embora, aí o Vinícius de Moraes muda frase para ‘pela omissão um pouco forçada’, que não passou na censura brasileira (mas Vinícius também ficou autor). Professor lê encarte com essa história da alteração da letra. Professor pega o violão no fundo da sala para tocar essa música com a turma. Eles cantam junto. [...] Ele mostra livro que trouxe com análise de todas as músicas da ditadura. Mostra ‘apesar de você’ para grupo que vai analisá-la semana que vem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 206-207).

Nessa atividade, o professor problematizou a fonte documental audiovisual, visto que contextualizou a época da produção da mesma, mencionou seus compositores, o suporte em que a música estava registrada, leu e interpretou a composição, além de tocá-la ao vivo para os estudantes cantarem juntos. Além disso, ainda trouxe um livro com análises de outras músicas da ditadura para que compusesse a mesa de referências da época de História. Segundo Bittencourt (2011, p. 379),

os regimes políticos ditatoriais têm sido, segundo vários relatos, abordados por intermédio de músicas, como no caso de sambas na fase de Getúlio Vargas e da MPB no período militar. Este último período foi frequentemente estudado com o apoio de músicas engajadas de protesto. [...] Se existe certa facilidade em usar a música para

despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música. (BITTENCOURT, 2011, p. 379).

Outra atividade solicitada pelo professor foi a análise e interpretação artística de uma letra de música de protesto feita por grupos de alunos, para a qual o professor trouxe CDs e LPs do Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Elis Regina, Tom Zé, Maria Bethânia, Raul Seixas, Geraldo Vandré e outros compositores que inclusive mudavam sua identidade para poder passar pela censura, afirmando que foi uma época de muita identidade artística. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 155-156).

Um dos elementos considerados hoje imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes ou documentos. A ampliação da noção de documento e as transformações na sua própria concepção atingiram diretamente o trabalho pedagógico. Segundo os princípios da História, denominada positivista e numa perspectiva tradicional do ensino, o uso escolar do documento tem servido para destacar, exemplificar, descrever e tornar inteligível o que o professor fala. A partir das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas, o uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir. O aluno tem sido levado a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor. (SCHMIDT, 2010, p. 61-62).

Dessa forma, quando o professor solicita que a turma assista aos filmes, que faça redações diárias sobre a aula, que pesquise em outras fontes para complementar o conteúdo, que pesquisem músicas da ditadura para apresentar em sala de aula, de certa forma, está estimulando a busca pelo conhecimento.



Dando sequência, no item a seguir foram analisadas as apropriações dos dois docentes participantes das entrevistas, em relação ao currículo e à metodologia da Escola Waldorf Anabá, tendo como eixo norteador a categoria dos saberes docentes e o seu entendimento sobre o que é ensinar História.

### 3.2 CURRÍCULO PRESCRITO E APROPRIAÇÕES DOCENTES

Atualmente, há uma diversidade de formas de ensinar e aprender História, essa realidade é perceptível pela pluralidade de concepções teóricas, metodológicas, ideológicas e políticas presentes em publicações e debates acadêmicos. Contudo, é possível encontrar perspectivas comuns que se entrecruzam na história ensinada. Essa, por sua vez, vai muito além do prescrito no currículo, dos projetos políticos pedagógicos e do conteúdo dos livros didáticos. Segundo Fonseca (2003, p. 244),

Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos na escola por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. [...] Como sabemos, a formação se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados.

A articulação entre saberes e práticas é produzida em diferentes espaços de vivências, tendo em vista que antes de atuar como profissional da educação, todo professor teve, aproximadamente, dezesseis anos de experiência no contexto escolar. Desde as vivências no ensino primário até a formação acadêmica, os professores constroem aprendizados que os acompanham e estão presentes em sua personalidade e no seu saber-fazer pedagógico. Portanto, para compreendermos a identidade desses profissionais é preciso levar em conta não somente sua formação acadêmica e curricular formal, mas também o contexto social em que esse sujeito histórico vivenciou suas experiências, suas crenças, valores, comportamentos, entre outros aspectos. Nesse conjunto encontram-se os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes do currículo e os saberes da prática docente, esses últimos como parte dos

saberes da experiência, que é constituído por meio da amálgama desses saberes.<sup>48</sup>

Na experiência prática da sala de aula, o professor tem a oportunidade de ressignificar os saberes de sua experiência escolar, social e cultural na comunidade, os saberes das disciplinas escolares e acadêmicas e os saberes curriculares dos cursos que frequentou. O professor é sujeito ativo nesse processo de construção de saberes, visto que ele vive essas categorias, simultaneamente. Contudo, durante a prática pedagógica cotidiana há ações que não foram vivenciadas em sua formação docente, nem nos currículos das instituições, como: a escolha da intervenção pedagógica com uma turma específica; a organização do seu trabalho de acordo com o currículo da escola em que foi contratado; o controle do tempo da aula; a seleção de temáticas; a elaboração de um plano de ensino anual e a integração com outros profissionais de ensino que também irão compartilhar e agregar os seus saberes profissionais e pessoais com os deles. Ou seja, os professores, diante do saber da experiência, são ao mesmo tempo produtores e sujeitos desse processo. O professor sistematiza e vivencia os saberes adquiridos tanto ao longo de sua formação como sujeito quanto ao longo de sua prática docente.

Durante as entrevistas, igualmente se buscou compreender como os professores da Escola Waldorf Anabá construíram sua identidade profissional, como rememoram a experiência vivida ao iniciar as atividades como docentes na escola e quais as opções metodológicas e estratégias didáticas no cotidiano das aulas de História. Quando questionada sobre sua formação inicial, a professora do 6º ano falou:

Eu acho que toda formação inicial de cada um, tudo aquilo que a gente faz, contribui, o que você é como ser contribui, o fato de eu ter sido católica e ter participado e ido na igreja e ter um conhecimento, por exemplo, da bíblia, e ter dado catequese, ter ido na missa, várias vezes, isso fez eu ser quem sou. Independente de se agora eu acredito, ou não acredito naquilo. Esse conhecimento que o mundo faz, como é o mundo, serve para minha sala de aula, serve para eu trabalhar com meus alunos. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 6).

---

<sup>48</sup> Para aprofundar o estudo do conceito de saberes docentes indicamos a leitura de TARDIF (2001); TARDIF E GAUTHIER (1996); MONTEIRO (2001).

Não apenas a formação escolar e profissional ajuda a constituir um profissional professor, mas todas as suas experiências, crenças, valores, contribuem na formação. A formação se dá ao longo da história de vida, nos diversos tempos e espaços, somada às formações pelas quais se opta na carreira profissional. Ainda, segundo a professora do 6º ano (2015, p. 2),

toda ciência, todo o pensamento filosófico, todo o pensamento construtivo do ser eu vou encontrar no meu caminho pelo mundo. [...] Esse ser professor que está ali diante desses alunos com essa qualidade de mestre, não tanto de professor, ele vai mostrar para os alunos aquilo que ele concebeu ou aquilo que ele conseguiu construir no seu processo de vida. Então, esse professor que vai acompanhar os alunos do 1º até o 8º ano do ensino fundamental, ele não precisa ser um especialista em nada, a princípio. O que ele precisa? Ele precisa ser um ser humano que se interessa por todas as áreas do conhecimento, que tem um grande interesse pelo mundo e que vai em busca de todo esse conhecimento para transmitir para os seus alunos. Todo ser humano que chegou a uma universidade, ele passou por um ensino fundamental e um ensino médio e nesse caminho ele aprendeu tudo o que ele precisava para chegar lá. Então, é esse ‘tudo que eu aprendi’ que eu tenho que transmitir. [...] É esse interesse por esse ser que está em formação, que cria um professor de classe, não é a formação.

De acordo com essa profissional Waldorf, parece mais importante o caminho que o ser humano percorre ao longo da sua vida, as experiências que agrega no seu processo individual, a sua curiosidade por todas as áreas do conhecimento, do que a formação profissional e institucional. Embora reconheça que ambas sejam benéficas e válidas para a construção do ser humano, afirma que para tornar-se um “mestre” e para “transmitir” conhecimento, não é preciso ser um especialista, mas é preciso viver experiências.<sup>49</sup> Segundo a professora do 6º ano, o

---

49 Atualmente, não cabe mais o uso do termo “transmitir conhecimento”, visto que o professor não é o único detentor de saberes a serem ensinados. Levando em consideração o aluno como sujeito atuante nesse processo de ensino aprendizagem, torna-se mais adequado o uso da expressão “construir conhecimento”. Segundo Freire (2002, p. 12), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

professor na escola Waldorf é muito prestigiado e homenageado, pela relação afetiva que constrói com a sua turma ao longo de oito anos e pela curiosidade pelo mundo que inspira nos alunos.

Pela memória o professor recorda o seu passado, reconstrói sua identidade docente e se constitui diariamente como professor. Cada ser humano é único e percorre um caminho que legitima a sua trajetória pessoal e profissional. Por esse motivo, consideramos relevante à análise do envolvimento desses professores com a pedagogia Waldorf.

Eu quis ser professora depois que eu entendi esse caminho do ser humano. [...] Na verdade eu tinha feito o magistério no meu ensino fundamental na minha época e me decepcionei com a educação, porque era uma coisa muito chata e não queria. Fiz jornalismo como profissão, trabalhei nessa área, tive meus filhos e vim para a escola Waldorf, e quando eu cheguei aqui é que entendi a educação de outra forma. Eu voltei, fui fazer pedagogia e fui me preparar para ser professora Waldorf, porque isso respondeu a necessidade do que é educação de verdade, não aquilo que eu tinha. Então, a escolha foi bem pela pedagogia Waldorf mesmo, não pela educação em geral. Eu tenho dois filhos hoje professores Waldorf também aqui na escola, trabalhando aqui conosco e percebo que também nos ajudam, então, é assim, a família veio junto, eles estudaram aqui, se formaram na escola e hoje estão dando aula. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 5).

Com frequência é possível perceber os professores enaltecendo a pedagogia Waldorf como um modelo encantador, cativante e verdadeiro, como quando a professora do 6º ano coloca “educação de verdade, não aquilo que eu tinha”. Segundo ela, os cursos de magistério e de pedagogia estavam muito focados na escola, nas regras, no formalismo, e a formação Waldorf ampliou-lhe a perspectiva do que é ser professor, visto que no curso de fundamentação, eles encontram a base do trabalho antropológico: a constituição humana, como o ser humano é formado, os corpos que constituem o ser e também o ambiente anímico em que vive. Do seu ponto de vista, uma abordagem mais completa e significativa.

---

O professor de História do 9º ano relata que não escolheu a profissão de professor, mas foi a profissão de professor que o escolheu. Segundo o docente, o curso de fundamentação Waldorf foi muito especial e surpreendente para entender melhor a Antroposofia e o envolvimento dos professores, pois como aluno não tinha essa noção. Para ele a pedagogia Waldorf é muito completa, apesar de haver outros modelos pedagógicos que admira. Se tivesse um filho, com certeza, estudaria em uma escola Waldorf.

Eu entrei em 2010 e daí me sugeriram [fazer o curso de formação de professor Waldorf], mas não falaram que era obrigatório. [...] Na época, isso veio mais como um peso para mim, porque ia ter que pagar, porque eu dava pouca aula aqui, então se fosse ver assim, economicamente falando, nem valia a pena [...]. Só que me falaram bem e eu resolvi tentar. Na época foi a melhor coisa que eu fiz, porque justamente eu estava em crise com o mundo acadêmico e eu estava buscando outras coisas e foi muito bom eu ter feito. Apesar de eu ter estudado em escola Waldorf e achar que eu já sabia muita coisa, foi bem diferente, porque daí com leitura, [adquiri] outra consciência do que eu já tive quando pequeno. (ENTREVISTA COM PROFESSOR, 2015, p. 3).

Importante refletir a distância entre a academia e a formação Waldorf, quando o professor coloca que estava cansado da abordagem e do modelo acadêmico e que na formação de professor Waldorf encontrou outra perspectiva, mais abrangente, vivencial e espiritual.

Esses cursos dentro da Antroposofia, incluindo o próprio de Pedagogia Waldorf, que na verdade é uma formação de quatro anos, são interessantes, porque tem muita coisa vivencial. E quando alguém me pergunta do curso, é muito difícil de falar. Porque é aquela coisa, a experiência é um pouco... É Intransponível. [...] Para mim foi uma surpresa o curso de Pedagogia Waldorf, que eu não esperava, fui surpreendido positivamente pelas atividades artísticas, depois a gente vai vendo como isso mexe com a gente, de um jeito meio difícil de explicar. [...] Depois de dois anos dessa formação bem ampla, bem cheia de artes e música, eles

começam a formar o professor para dar aula das diversas disciplinas. (ENTREVISTA COM PROFESSOR, 2015, p. 4-5).

Os dois entrevistados estavam insatisfeitos com seus cursos formais, o Magistério e a Academia, e encontraram no curso de formação de professores Waldorf aquilo que buscavam. Em alguns momentos, a fala deles deu a impressão de que a antroposofia é um dogma, uma filosofia de vida, cujo seguidores tendem a enaltecer todos os seus aspectos, expressando infinitos elogios à escola e à abrangência de sua teoria. Portanto, a formação profissional desses professores induziu e contribuiu no processo de constituição de sua identidade, que se encontra embevecida pelos ideais de Steiner e da filosofia antroposófica, constantemente reforçados nas suas falas.

O professor do 9º ano não é formado em História, mas em Ciências Sociais e só iniciou o curso de fundamentação antroposófica quando já estava atuando em sala de aula. O fato de ter sido aluno Waldorf e conhecer a metodologia específica desse tipo de instituição escolar contribuiu para sua contratação, somada a ementa que autoriza professores de sociologia ministrarem aulas de História.

Eu apareci num momento em que eles estavam precisando de alguém para dar aula de História, e a professora que estava lecionando também era formada em Ciências Sociais e quando eu fiz o curso em 2003, tinha na ementa que quem era formado em Ciências Sociais poderia dar aula de História, de Geografia, de Sociologia, até de Filosofia. Então, veio essa herança de que eu poderia dar aula de História. Só que depois eu fui à secretaria e me informaram diferente, que não podia mais. Se eu fosse continuar como professor de História do Ensino Médio aqui, em algum momento eu ia precisar fazer uma licenciatura em História e eu estava até me programando para isso. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 6).

Essa fala demonstra que a contratação do professor pela Escola Waldorf Anabá tem pré-requisitos que estão de acordo com as exigências legais, no entanto, eles são maleáveis, visto que os professores buscam atender essas determinações de acordo com a disponibilidade de horário e tempo.

Nenhum dos três profissionais participantes dessa pesquisa é especialista na área de História, mas todos mobilizam saberes para lecionar desta disciplina no 5º, no 6º e no 9º anos.

A visão da professora do 6º ano sobre a disciplina de História para o ensino fundamental é a seguinte:

Nós precisamos caracterizar para o aluno as épocas culturais, as épocas históricas do mundo. Então, eu não preciso ficar contando para ele todos os eventos históricos ou ter um livro dessa grossura com um monte de acontecimentos. Mas eu preciso caracterizar uma época da humanidade, então, o que essa época da humanidade trouxe para o homem do que permanece até hoje no nosso processo? Porque olhar para a história é você ter um chão onde você vai construir o teu futuro, a história é isso, assim, caminhar para um futuro sem olhar para o passado é caminhar no escuro, é tentar sempre um novo, sem ter nenhuma base. Então, a história ela traz justamente essa possibilidade de você enxergar cada era da humanidade, do próprio desenvolvimento, então, a gente começa lá muito na antiguidade até nos primeiros seres, na criação do mundo, nos primeiros anos, inclusive antes de começar história propriamente dita, nós começamos com as mitologias, e a mitologia hindu, a mitologia grega mesmo, a mitologia nórdica, a mitologia indígena, dos nossos índios, a mitologia dos amélicos, todos eles tem a história de criação do mundo e essas histórias elas até se assemelham, mesmo de continentes diferentes elas tem coisas que se repetem, tem caos inicial, tem uma luz que começa, tem um dilúvio quando tudo não está certo, então, todas as mitologias repetem. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 10).

Não somente nas aulas de História, mas também nas entrevistas estão presentes as concepções de “evolução”, “progresso” e “verdade”. No trecho anterior é possível identificar a reafirmação da concepção de História proposta por Lanz (2005), de que há uma meta-história marcada pela noção de evolução, quando coloca que “é preciso caracterizar o que a humanidade trouxe para o homem hoje” como se o “progresso da humanidade” estivesse legitimado pela História. Além do mais, é possível

identificar a referência ao currículo escrito por Richter (2002), quando a professora reafirma a separação entre mitologia e História, como se à História coubesse a ideia de “verdade”. Quando aponta que existem os “verdadeiros conceitos históricos” denota que existem os não verdadeiros, que no caso seriam as mitologias.

A função das mitologias para a professora entrevistada consiste num alimento para a alma da criança. Ela questiona:

Como o ser humano chegou à terra? Como estamos vivendo aqui? De que jeito? Aí nós podemos pegar só o viés científico e falar da evolução, a ciência está trazendo, bombardeando isso. Mas esse alimento da alma, de preencher ou perceber que o ser humano sempre teve essa busca, sempre quis saber e ele encontrou histórias ou criou histórias ou sonhou histórias ou vivenciou histórias para explicar tudo isso, isso é um alimento fantástico para a criança dessa idade, então a gente tem essa possibilidade de dar esse alimento para eles. E a gente trabalha na forma de mitologias, são mitos, e assim todos os mitos, inclusive o mito judaico-cristão que também é um mito criacionista. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 11).

Ao contrapor a ciência versus o alimento da alma (a religião), a professora reproduz o pensamento inicial de Steiner, quando desenvolveu a filosofia antroposófica e a pedagogia Waldorf. Para o precursor desse modelo educacional, a Antroposofia é uma ciência espiritual que se propõe a ampliar o conhecimento obtido pelo método científico convencional por meio de preceitos espiritualistas. Esse alimento consiste na imaginação, por meio do conto de mitologias que justificam as respostas que a humanidade desenvolveu para suas questões existenciais, da qual a ciência não consegue explicar.

Interessante mencionar que a professora considera a história de Jesus Cristo apenas um mito criacionista e não uma “história-verdade”. Embora no calendário da escola haja datas em comemoração aos festejos cristãos, posso supor que essas pessoas apropriaram esse mito como verdade. Fica a contradição.

Quando a entrevistada diz que todos esses mitos repetem a história de criação do mundo, seja a mitologia nórdica, a mitologia hindu, a mitologia grega e “a mitologia americana e a mitologia indígena”,



percebo que ela inclui conteúdos que não foram mencionados nos currículos propostos por Stockmeyer (2011) e Richer (2002). Ou seja, apesar de o saber curricular operar conteúdos eurocêntricos, é por meio da articulação dos saberes da formação e da prática que essa professora mobiliza conteúdos os quais considera relevantes para a construção das suas aulas de História. É o seu interesse pela temática, sua formação pessoal e a sua iniciativa que legitimam esse processo. Ela conta como abordou as mitologias indígenas quando sua turma estava no 4º ano:

Tem vários caminhos que você pode fazer isso, eu comecei contando para eles a mitologia indígena, então, os tupis guaranis, os carijós, na verdade, dos que viviam aqui na ilha. Comecei a contar como é que eles viviam, o que eles acreditavam, e vem uma outra mitologia que explica a criação do mundo, mas é um povo que você não tem estudo tão registrado como tem a saga do povo judeu, mas hoje em dia se consegue, através de pesquisas, bastante informação sobre esse povo. [...] Muitas vezes, quando nós falamos ‘tempos antigos’, nos referíamos a pós-colonização. Toda a História do Brasil só se fala pós-colonização e o índio como um enfeite, um elemento a parte, como se antes de 1500 não existisse nada e isso é uma tarefa que eu me pus já há algum tempo, dentro do nosso próprio currículo, da nossa pedagogia, porque nós também não tínhamos isso, nós usávamos a própria História [...] E eu tenho trabalhado nos seminários com as pessoas, justamente para trazer esse conteúdo, dessa forma, porque eu acho que nutre mais a criança. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 24).

Quando a professora afirma que essa é uma tarefa que ela se incumbiu há algum tempo, é porque a sua formação profissional esteve ligada a essa temática, visto que seu trabalho final da formação de professores Waldorf foi sobre “mitologias indígenas”.

Na época em que eu fiz a minha formação, eu trabalhei a questão das mitologias indígenas porque isso é uma coisa que eu sempre trago, pois a escola Waldorf dava ênfase às mitologias europeias e a meu ver faltava um pouco do nosso entorno aqui. Então, eu trouxe alguma coisa para incluir as mitologias indígenas da América dentro do currículo, foi esse o meu trabalho... Eu gosto

muito de História. Na verdade, não é à toa, que História é a disciplina que eu tenho uma paixão, apesar de eu também amar a física, eu amo a química... Professor de classe é assim. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 10).

Portanto, essa é uma iniciativa pessoal, resultante da sua formação e atuação no curso de formação de professores Waldorf, no qual ministra o curso específico da disciplina de História sob a perspectiva da Antroposofia. Suas propostas de inclusão dessa temática no currículo ainda não são formalizadas, mas pude constatar na entrevista que não tem correlação com a Lei 11.645/08 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História Indígena nas escolas do Brasil. Ao questioná-la sobre os outros professores, ela afirmou que vai de cada um incluir, ou não, esse conteúdo que a escola não exige a temática como cumprimento da Lei. Pude constatar essa afirmação observando a aula de História da professora do 5º ano, que permaneceu fiel ao que estava prescrito no currículo de Richter (2002), narrando apenas mitologias eurocêtricas. É possível afirmar que cada professor administra os saberes docentes de forma única e singular.

Caracterizo a professora do 6º ano como uma professora reflexiva, porque em diferentes momentos refletiu acerca de seu papel na escola e na sala de aula e também sobre si mesma, dentro do seu processo de constituição como professora de História na Escola Waldorf Anabá, propondo e praticando novas abordagens.<sup>50</sup>

Para ser um professor reflexivo é preciso compreender e contextualizar sua realidade, dialogar com outras perspectivas e analisar sua prática docente, colocando para si mesmo as questões do cotidiano como situações novas, ao mesmo tempo em que as vivencia. Considero que as experiências docentes não são homogêneas, cada professor e cada contexto permite que suas perspectivas críticas mudem. Por exemplo, ao sugerir um livro na entrevista, a professora do 6º ano teceu uma crítica à obra espontaneamente, apontando os aspectos marcadamente europeus na abordagem da História, presentes nas publicações sobre a pedagogia Waldorf:

---

<sup>50</sup> Desde 1990 a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. (PIMENTA, 2012, p. 22).

Tem um livro não sei se você conhece, é “Passeios através da História”, já viu? Esse é bem legal, bem interessante. Apesar de ter algumas coisas naquele livro que eu não gosto. O geral, a ideia da História na pedagogia, eu acho ainda muito focado na Europa. E eu sinto falta desse olhar, inclusive, alguma crítica nesse sentido e eu não acho saudável isso naquele livro. É europeu. Teria que alguém do Brasil escrever um livro mais ou menos nesse sentido. Ele é interessante, mas precisa incluir mais História das Américas, Ásia, inclusive. Ele está focado demais na Europa. Claro, “Passeios através da história Europeia” tudo bem, tem navegações, essas coisas, mas eu sinto falta de um olhar para o resto do mundo, ficou um pouco no umbigo. Eu sou crítica a tudo que esquece que a gente faz parte da História do mundo. E isso não é privilégio da pedagogia Waldorf, em todos os livros de História que eu pesquiso no Brasil, falta. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 16).

Em diferentes momentos, os dois entrevistados indicaram o livro de Rudolf Lanz (1995), intitulado “Passeios Através da História”, por considerarem-no uma referência para pesquisadores e estudiosos da pedagogia Waldorf, principalmente no que concerne ao Ensino de História sob o viés antropológico. Na fala dessa professora é possível identificar o descontentamento com as obras que permanecem embevecidas pelos pressupostos eurocêntricos das publicações de Steiner. Além de se dar conta de que isso não acontece apenas em escolas Waldorf, ainda sugere que se ampliem as publicações brasileiras sobre a temática, a fim de incluir a História do continente americano e asiático. Embora essa professora esteja comprometida com a orientação curricular Waldorf, é a sua formação e os seus saberes docentes que possibilitam um diálogo tangencial entre o discurso antropológico e o discurso acadêmico contemporâneo, que critica a abordagem eurocêntrica, tanto na literatura, quanto em livros didáticos.

Para finalizar, a professora entrevistada afirma:

Esse caminho que a pedagogia nos oferece de fazer História dessa forma e que está em todas as pedagogias, o que acontece é que, às vezes, as pessoas se fixam tanto no ‘tem que ser essa data, esse nome, essa hora, essa coisa’ e esquecem que a

criança nem precisa nada disso, porque ela não tem que saber nenhuma data decorada, nem nada, isso ela vai poder decorar mais tarde, se ela quiser, se ela precisar. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 13).

Cientes de que a História não está mais presa a fatos e datas, concepção proveniente do atual debate teórico-historiográfico acadêmico da Nova História, há momentos em que os professores se contradizem em relação à teoria e à prática em sala de aula.

A primeira vez eu fiquei meio assustado, porque o currículo de História do 9º ano em uma época só é pouco para dar aula de atualidades, século XIX e XX. Na verdade, principalmente, o século XX, História Mundial e História do Brasil. Mas na minha concepção de História, não dá para eu começar o século XX falando de 1901. Eu preciso fazer um apanhado do que estava acontecendo antes. E, a minha tendência é sempre dar um passinho atrás para poder falar “isso é consequência disso, isso é consequência daquilo”. Nas minhas aulas isso fica bem claro porque eu tento traçar sempre essa continuidade da História. Que História não é só uma data, não são várias datas e nomes. Que isso é lamentável, encarar História dessa forma, então, eu sempre tento mostrar para os alunos como uma coisa vai influenciando a outra. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 10).

O professor do 9º ano demonstra estar ciente que já caiu em desuso a concepção da História como um “relato fiel de fatos verídicos vivenciados pelos grandes heróis” e que hoje o conteúdo histórico é abordado por meio do estabelecimento de relações entre as rupturas e continuidades. Identifico em seu discurso o contraponto entre o método positivista e os métodos da História Nova.

Então, eu conto a História de como estourou uma guerra, ou quem foi Luiz Carlos Prestes ou Olga Benário Prestes ou Getúlio Vargas. E a biografia é muito importante no 9º ano para que eles se vejam mais uma vez dentro da História e saibam que quem faz a História são pessoas, isso é importante

que eles percebam. Então, Getúlio Vargas que ficou tantos anos no poder, a vida pessoal dele tinha tudo a ver com a vida política. Ainda mais ele que no final saiu da vida para entrar na História. Uma biografia mostra como é a vida pessoal deles, que a História é feita por seres humanos. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 14).

Assim, coexistem metodologias e abordagens históricas, pois além de narrar biografias de pessoas importantes para a História da humanidade, também solicitou à turma relatos de pessoas comuns da família que sobreviveram ao nazismo ou à ditadura militar, para que os alunos percebam que fazem parte da História.

[um] professor muito experiente de Botucatu me disse algumas coisas, uma delas, é como uma coisa vai influenciando a outra. [...] ele me falou que é bem importante para a História dentro da Pedagogia Waldorf, especialmente, no Ensino Médio, mostrar essas influências, essa continuidade, essa relação e que a História é complexa, e também fazer com que eles percebam que eles fazem parte da História [...] Uma coisa que eu adoro pedir para eles, na verdade como tarefa, é fazer um relato da família. Então, hoje mesmo no final da aula eu li um relato, e solicitei que eles pesquisassem alguém da família deles ou um amigo do avô, enfim, alguém distante da família, ou alguém bem próximo que viveu lá no nazismo ou que viveu num campo de concentração, ou que teve o primo do tio, que foi preso na ditadura no Brasil e eles se dão conta que a História não é uma coisa lá do museu, morto, mas a escola, a História tem que estar viva. Então é isso, o ensino na Pedagogia Waldorf é o ensino vivo, isso é até um conceito que se utiliza bastante, assim, ensino vivo. Que não é aquele ensino só intelectual do livro-didático, mas sim que o aluno se perceba no conhecimento. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 11).

Ao aprimorar o saber da prática de outro professor de escola Waldorf, o entrevistado demonstra que os saberes docentes vão sendo

constituídos também por meio da troca de experiências entre profissionais. Os saberes experienciais, são os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e/ou coletiva do saber-fazer pedagógico. Na entrevista o docente comentou que os professores trocam materiais, assistem às aulas um dos outros, com o intuito de aprender e/ou ensinar. É importante destacar que não é apenas por meio de uma atividade com relatos orais que o estudante se percebe como sujeito histórico, há outras abordagens que fazem o aluno construir esse pensamento crítico-consciente, contudo, é interessante perceber a preocupação dos dois professores em despertar essa percepção nos alunos nas aulas de História. Para que não permaneça passivo ao conteúdo, mas que faça relações com o seu presente. A questão do discurso de “ensino vivo” só foi mencionado pelo professor do 9º ano.

Nas entrevistas pude identificar dois “professores-pesquisadores”, pois em nenhum momento eles se colocaram como prontos, mas demonstraram-se dispostos a aprimorar novas abordagens e metodologias, tanto que o professor do 9º ano manuseia novas fontes documentais nas aulas de História, muito embora, apenas como recursos didáticos.

Em relação à pesquisa no dia-a-dia da escola, a professora do 6º ano afirma:

Eu pesquiso todo o dia, muitas vezes, a partir de perguntas deles. Eu preparei a minha época, eu sei o que tenho que dar, mas quando surgiu uma questão, por exemplo, das mulheres: ‘ah professora, e as mulheres?’. Quando eu fui dar os nomes para eles fazerem uma pesquisa, eu fui atrás, pesquisei todas as mulheres que tiveram alguma relevância para a época estudada. (ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO, 2015, p. 14).

A temática de gênero é uma conquista legítima e legal e deve ser incorporada nos bancos escolares, no entanto, percebi que a professora só incorporou o debate em suas aulas, mediante a proposição das estudantes. Poderia ser uma temática recomendada por ela mesma, em virtude dos debates da mídia e a necessidade de trabalhar não apenas o papel das mulheres nas escolas, mas também a temática de gênero e diversidade. No entanto, sei que são mudanças a serem materializadas com o tempo, os professores ainda estão em processo de aprimorar novos debates e perspectivas de História para suas aulas.

Para finalizar, o docente responsável pelas aulas de História do 9º ano coloca o seu ponto de vista sobre seu esforço de ter se tornado um professor-pesquisador:

Os alunos não têm ideia o quanto a gente se prepara, o quanto a gente se dedica. Em cursos, em palestras e durante a aula. Você viu minha época, então dá para ver como é suado, como é o esforço de estar aqui tão cedo, enquanto aluno eu não tinha ideia. Para minha vida foi muito bom ter sido professor, assim, porque eu sei que qualquer professor de qualquer escola tem que se dedicar muito e aqui a gente se auto-cobra muito. Não é que o professor Waldorf é melhor, não é isso. Todos os professores de várias escolas são muito dedicados, exigem muito. Mas aqui eu vejo que os próprios alunos têm uma expectativa da aula. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 7).

Aqui cabe a reflexão de que na Academia os professores não lidam com os saberes da prática, a preparação da aula, a preocupação com o horário, o planejamento do plano de ensino, a avaliação da turma, a formação continuada em palestras e cursos, seja em escolas públicas ou privadas, com ou sem método específico. Não se trata de reduzir tudo à prática, nem tampouco desvalorizar a teoria, “trata-se de um espaço e um tempo que devem assegurar e possibilitar as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação” (FONSECA, 2003, p. 247).

A academia não é o único polo do saber, existem outros espaços de conhecimento tão legítimos quanto o saber acadêmico, como o saber da experiência, o saber da prática, o contato com o campo profissional e as diferentes vertentes de ensino provenientes de outras tendências, como o próprio campo da Pedagogia Waldorf. Nessa, é possível identificar aspectos científicos e espirituais que englobam saberes considerados legítimos por seus seguidores e praticantes. Há aspectos que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, como o vínculo e a afetividade entre professor e aluno e, para que esse processo se materialize, que a cultura escolar específica da Escola Waldorf Anabá é um dos elementos-chave. No próximo capítulo, focalizo as especificidades do cotidiano da escola em questão ao relacionar os rituais com as vivências práticas.





#### 4 ESCOLA WALDORF ANABÁ: QUE CULTURA ESCOLAR É ESSA?

A pesquisa realizada na Escola Waldorf Anabá permitiu compreender que a prática pedagógica dos professores de História estão regidas tanto por diretrizes educacionais, quanto pelos saberes docentes adquiridos ao longo do processo do fazer-se professor. Nesse processo, contudo, não foram evidenciados apenas saberes docentes, mas também as representações sociais dos sujeitos que compõem a cultura escolar, como celebrações, cerimônias, gestos, hábitos, usos, comportamentos, expressões, entre outras.<sup>51</sup>

Os primeiros trabalhos acadêmicos sobre cultura escolar despontaram na década de 1980, mas foi a partir de 1990 que essa categoria ganhou visibilidade, apresentando diferentes tendências investigativas atualmente. Por ser considerado um termo polissêmico, diferentes áreas se apropriaram desse conceito, dentre elas posso citar o campo da Educação, Filosofia, Sociologia e História, baseadas na concepção de cultura que assumem.

A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais decorrentes [...] de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004, p. 142)

O caráter interdisciplinar fortaleceu o surgimento e a consolidação de grupos de pesquisa sobre História da Educação, permitindo aos historiadores brasileiros da educação a recente apropriação da categoria cultura escolar, em diálogo com bibliografias acerca da História Social da cultura e da sociedade. Julia (2001, p. 9) pontua que,

a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que

---

<sup>51</sup> Sobre “cultura escolar” ler FORQUIN (1993); FARIA FILHO (2000); JULIA (2001); FRAGO & ESCOLANO (1998); FRAGO (1995) e SILVA (2006).

permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Forquin (1993, p. 15) sinaliza que a escola não deve ser apenas um lugar de “transmissão de conhecimento”, mas de construção e reprodução de comportamentos e hábitos. “A cultura escolar pode ser uma força formadora, que requer processos específicos que surgem no interior do espaço escolar e orientam as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes”.

Segundo Escolano (2016) há uma demanda dos setores e grupos de trabalho da História da Educação para configurar a cultura escolar como campo intelectual, visto que essa cultura profissional foi de certo modo silenciada pela historiografia positivista e pelos círculos acadêmicos que legitimavam as regras do saber. O autor retoma a importância e a necessidade de integrar a cultura empírica na construção do campo intelectual e pragmático da cultura da escola.

Muitos dos processos descritos neste presente capítulo foram aprendidos, apreendidos e desenvolvidos no campo empírico. Esse caminho foi tomado baseado na definição de cultura escolar para Escolano (2016, p. 7):

el conjunto de prácticas discursivas que han regulado o regulan la vida de las instituciones de educación formal y el habitus de la profesión de enseñante, es decir, a la llamada cultura empírica de la escuela, que es en su mayor parte una cultura basada en la experiencia, pero que también puede incluir contenidos y modos trasladados, según procesos históricos de recepción y acomodación al mundo de la acción, desde las culturas científica y normativa.

Não é somente o conjunto científico e normativo praticado na escola que define a categoria de cultura escolar, mas a prática do professor, somada à observação da cultura, à experiência escolar, à recepção de conteúdos, aos elementos arquitetônicos, ao mobiliário escolar, seu material pedagógico, entre outros, permitem afirmar que a escola Waldorf Anabá é uma construção cultural, visto que reproduz processos transmitidos culturalmente por uma dada sociedade e/ou grupo.

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos

das escolas, bem como as investigações sobre ela e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006, p. 202).

A soma dessas quatro categorias: sujeitos, discursos, instituições e práticas compõem o conceito de cultura escolar adotado nesta pesquisa, haja vista que coexistem diferentes modelos educativos, com estruturas de funcionamento específicas, que acabam por influenciar as tomadas de decisões tomadas no cotidiano escolar. As escolas Waldorf apresentam uma cultura escolar específica, desde a forma como o aluno entra na sala, o modo como são recebidos pela professora, as atividades físicas antes do início da aula, o verso de Rudolf Steiner que fazem de pé, o verso da época, a lousa desenhada com margem, a contação de história com a luz apagada, a disposição das carteiras em duplas, o uso da caneta tinteiro, os cadernos sem pauta, a exigência de fazer margens desenhadas, a vivência prática do assunto abordado na aula, entre outros aspectos.

Os elementos elencados anteriormente nem sempre estão visíveis em produções e publicações sobre a escola, para percebê-los foi importante me inserir no campo de pesquisa. Por meio da observação participativa e de conversas informais é que se tornou possível identificar os traços específicos dessa cultura escolar, seus discursos, sua filosofia e a missão/doutrina defendida pela escola. Sendo assim, pergunto: que aluno a Escola Waldorf Anabá deseja formar? Qual a sua projeção para a vida social e intelectual? Que cultura social reproduz dentro e fora da escola? Que elementos legitimam essa cultura? Um desses elementos é a formação humana integral conforme apresento no seguinte tópico.

#### 4.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E MENOS DISCIPLINAR

Uma das coisas que me despertou a curiosidade ao ver o funcionamento da Escola Waldorf Anabá é que na educação infantil a proposta da escola é ensinar por meio do brincar, da imitação e da imaginação, pois com frequência vi algumas turmas fora da sala de aula,

vivenciando atividades práticas e lúdicas. A brincadeira se dá com bonecos e objetos muito simples, para que a criança explore a imaginação. Já no ensino fundamental, os conteúdos são abordados por meio da música, do desenho, da pintura, do teatro e da poesia, como propostas de ampliação dos temas que formam o currículo.

Além disso, os professores argumentam que a formação Waldorf é ampla e que o ensino acontece para além das disciplinas, tendo em vista o aspecto espiritual proposto por Rudolf Steiner e sua filosofia antroposófica, que prega o conhecimento do ser humano aliando fé e ciência. Pude perceber que a Escola Waldorf Anabá está permeada por valores cristãos, como imagens de santos e anjos nas salas de aulas e na sala dos professores, além das comemorações de festas cristãs católicas ao longo do ano. Entretanto, os professores argumentam que a escola é livre de qualquer instituição religiosa, o que eles tentam aflorar na educação dos alunos é um sentimento de religiosidade, por meio de pequenos gestos de gratidão aos homens, à natureza e a Deus.<sup>52</sup>

O currículo Waldorf propõe ampliar a sua área de atuação para além das estratégias intelectuais, colocando o foco em uma percepção de mundo que vivencie também a vida de sentimentos (emoção), a força de vontade (habilidade para fazer as coisas) e a natureza “moral”. Dessa forma, o professor procura se basear em uma metodologia que parta da vivência dos fenômenos (percepção sensorial). Essas vivências imaginativas, artísticas e práticas tentam promover nos alunos outra percepção do aprendizado de História, por meio de uma experiência manual. (ANDRADE E SILVA apud SENA, 2013, p. 103).

A linha de pensamento antroposófica enxerga o ser humano, seja adulto ou criança, para além do material, está ligada a aspectos supra-sensoriais, somados à cosmovisão espiritualista da reencarnação e da evolução do espírito humano. No entanto, Segundo Cavalcanti (2014, p. 103), as escolas Waldorf não têm a intenção de doutrinar por meio da Antroposofia para os alunos. Embora a escola Waldorf Anabá ofereça grupos de estudo e formação de professores, os membros dessa comunidade escolar têm a liberdade para participar ou não desses cursos livres de especialização.

---

<sup>52</sup> “As festas fazem parte do currículo regular, coincidindo com as mudanças das estações do ano: Páscoa (Outono), São João (Inverno), São Micael (Primavera) e Natal (Verão). São festas Cristãs, originárias dos antigos rituais pagãos, que resgatam o vínculo do homem com a natureza, acompanhando seu ritmo e trazendo a consciência de que fazemos parte dela”. Disponível em: <<http://www.institutoouoverde.com.br/?p=487>> Acesso em: 06 ago. 2016.

A escola conta com a presença dos pais em diferentes momentos: na gestão da escola, atuando voluntariamente nas comissões e grupos de trabalho, no colegiado e também nas associações mantenedoras. No dia-a-dia os pais podem participar de atividades pedagógicas, reuniões periódicas, reuniões específicas com cada família, ciclo de palestras, e mutirões para festas e eventos específicos da escola.<sup>53</sup>

O calendário anual da Escola Waldorf Anabá foi estruturado de modo que os estudantes e as famílias celebrassem e vivenciassem pedagogicamente o ritmo das épocas do ano e seus simbolismos. Todos os anos eles celebram o carnaval, que representa o verão; a páscoa, que representa o outono; a festa da lanterna e São João, que representam o inverno; a época de Micael que representa a primavera; e o bazar anual e o natal que representam o retorno do verão e o fim do ano letivo. (APÊNDICE 6).

A Escola também oferece à comunidade e aos pais reuniões e encontros onde apresentam teatros, oficinas de eurytmia, de trabalhos manuais e grupos de estudo para que os pais possam integrar a realidade da escola.<sup>54</sup> Segundo o professor do 9º ano, “Muitos pais vêm colocar o filho, depois que veem tudo que acontece ou fazem o curso de formação em pedagogia Waldorf por interesse, só por fazer, para conhecer e outros já se entusiasмам tanto, que muitas vezes, entram na escola como professor” (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 25). Pude identificar a existência de uma comunidade fechada aos praticantes da “cultura Waldorf”, que se inserem nesse espaço, que recriam essa cultura específica, estudam-na, praticam-na e se formam professores mediante envolvimento com os eventos pedagógicos.

O reconhecimento de um “estilo de vida Waldorf” surge como um demarcador de diferenças ideológicas, salientando a demanda por sintonia

---

<sup>53</sup> No site oficial da escola Waldorf Anabá há o “Guia de pais Anabá 2015”. Nele se encontra as comissões de trabalho, comissão financeira, comissão de festas, comissão de comunicação, comissão de educação ambiental, comissão da biblioteca, comissão da limpeza, comissão de manutenção e equipamentos, comissão de matrícula, comissão de oficinas, comissão de recepção, comissão de grade, comissão de captação de recursos e a comissão de segurança. As comissões podem ser formadas por professores, colaboradores e pais, de acordo com as habilidades e interesses pelas atividades desenvolvidas. Disponível em: <<http://anaba.com.br/app/arquivos/pdf/guia-de-pais-anaba-2015-20160305121051.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2016.

<sup>54</sup> Nessas escolas são utilizadas as bonecas “Waldorf”, feitas de pano, sem muitos detalhes, com a finalidade de estimular a criatividade das crianças. Nas escolas costumam ser oferecidas oficinas que ensinam as mães a confeccioná-las, mas elas podem também ser compradas via Internet, em sites ligados a essa pedagogia. (PINTO, 2009, p. 85).

entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar, ou, em outros termos, o compartilhamento de uma mesma “cultura”, que parte, tanto da escola, quanto das famílias. (PINTO, 2009, p. 83).

Tanto a escola, quanto as famílias reproduzem um estilo de vida semelhante, frequentam espaços com os mesmo interesses, criam cursos de aprofundamento sobre a filosofia da escola e atividades extracurriculares a fim de solidificar a cultura desse espaço escolar. Os sujeitos envolvidos se tornam parte e exemplo dessa organização, apropriando, reproduzindo e partilhando uma identidade, valores e princípios:

Podemos afirmar que a “cultura” da escola Waldorf se impõe de maneira tão forte, que o termo “Waldorf”, de nome próprio, passou a ser recorrentemente utilizado como adjetivo, remetendo a um “estilo de vida” que se refere, não só às escolas, mas a características de objetos, comportamentos e a todos os atores sociais envolvidos com esta pedagogia. Assim, o uso dos termos: “aluno Waldorf”, “mãe Waldorf”, “professor Waldorf”, entre outros, aponta para a importância que essa identidade escolar assume para a constituição também do *habitus* familiar neste contexto. (PINTO, 2009, p 56).

Já existe uma identidade para os membros dessa comunidade escolar e com ela uma cultura específica reproduzida por seus membros. Ser um aluno Waldorf, ou pai Waldorf confere certo apreço aos participantes em virtude do discurso de “escola diferenciada” e da “formação de um aluno integral”. Aqui se pode voltar à reflexão do capital cultural e financeiro das famílias e do *status* em pertencer a esse espaço.

Durante a pesquisa de campo, pude acompanhar o mural da escola localizado ao lado do bazar, com recados e convites para pais e alunos realizarem cursos disponibilizados e/o realizados na própria escola, como a formação semanal em Antroposofia, somente para pais, informes sobre a formação de professores, datas de grupos de estudos de livros sobre Rudolf Steiner, entre outras atividades proporcionadas à comunidade Waldorf.

**FIGURA 4 – Bazar da Escola Waldorf Anabá**

Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

No bazar da escola encontram-se diferentes produtos e artefatos manuais encomendados e/ou produzidos pelos pais das crianças nas oficinas. Dentre eles, pude identificar bonecas de feltro, bonecos de argila, mandalas, cachecóis, incensos, livros, pomadas. Lá também é possível comprar outros itens do material escolar, como cadernos, estojos de tecido, giz de cera natural, aquarela resina natural, brinquedos de pano/feltro/madeira e a caneta tinteiro: todos os estudantes possuem uma.

Do ponto de vista da pedagogia Waldorf, o intuito de estimular o uso da caneta tinteiro é mostrar-lhes a importância do que é durável e imperecível (diferente da finitude de uma caneta bic). Além do apreço pelo material escolar estimulados pelos gestos de recarregá-la, cuidá-la e conservá-la, essa caneta será o instrumento de trabalho na “beleza estética individual da escrita”. “Um texto bem escrito em relação às formas das suas letras denotará o cuidado e o capricho com que foi realizado. As margens coloridas poderão emoldurar todo esse tesouro, como a um quadro valioso, apenas o ressaltando ainda mais” (CEREGATTI, 2012, p. 1).

Os cadernos vendidos no bazar possuem um modelo único, capa mole, cor parda, folha sem pauta, para que seja encapados individualmente e a cada uso os estudantes devem fazer margens coloridas relacionadas aos temas aprendidos e/ou desenhos relacionados à época estudada. Eles possuem estojos com muitos lápis de cor, giz de cera e material artístico, visto que estas atividades são fundamentais no processo pedagógico: pintar, desenhar, modelar, fazer música, recitar e representar fazem parte do dia-a-dia da escola para que a alma das crianças se expressem.

Adquiridos também no bazar da escola, o uniforme da escola possui três cores de camiseta com a logo Anabá - cor branca, amarela e azul - já a parte debaixo é livre para todos os estudantes. Não há uma obrigatoriedade em relação ao uso do uniforme, nem um funcionário que confira a vestimenta na entrada. Geralmente, são os alunos dos anos iniciais que o usam com mais frequência, estando oficialmente liberados somente o 9º ano, que para eles equivale ao primeiro ano do Ensino Médio.

Embora os membros da escola argumentem que essa não é uma escola particular, mas uma instituição de ensino sem fins lucrativos, foi possível identificar uma lógica mercadológica que difere do que foi preconizado, inicialmente, por Rudolf Steiner.<sup>55</sup> A maioria das coisas nessa escola é comercializada: a mensalidade; o bazar da escola; o lanche do recreio; o curso de professor Waldorf. Enquanto a maioria das escolas Waldorf alemãs são públicas, no Brasil a maioria das escolas Waldorf são privadas e têm um alto custo de funcionamento, que acaba sendo repassado aos seus “consumidores”.

Outro ponto a ser destacado é a arquitetura escolar, que também reúne significados múltiplos que exigem do pesquisador um olhar aguçado e sensível para compreender as variadas dimensões nela implícitas. A primeira escola Waldorf que visualizei na Alemanha, em 2011, possuía a arquitetura semelhante à da primeira escola Waldorf de Stuttgart: paredes grossas, que não faziam 90º graus com o teto, mas eram arredondadas com o intuito de propagar o som e fluir a energia cósmica que acreditam reger o universo. As paredes eram claras, corredores

---

<sup>55</sup> Segundo o professor de História: “Uma escola como essa, que não é uma empresa, é uma associação, uma associação sem fins lucrativos, tem que pagar, eu não sei exatamente, mas eu ouvi dizer que é em torno de 30% de tudo que entra na escola vai para imposto. [...] Então, é uma escola muito cara. Só que se ela custa mil reais, então, quer dizer que trezentos e poucos reais vai para imposto. [...] Mas não tem ninguém enriquecendo, não é uma empresa como outras escolas ou cursinho que ganha muito dinheiro, só que leva a fama como se fosse”. (ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO, 2015, p. 24).



compridos e havia brinquedos de madeira em tamanho real distribuídos pelo pátio. Todavia, acredito não ter sido viável reproduzir a estrutura original na construção da Escola Waldorf Anabá, devido às condições de seus fundadores e ao espaço do terreno.

As impressões do meu primeiro contato com a escola foram assim registradas:

Sentei em um banquinho de madeira no pátio e observei a estrutura da escola, salas de madeira formam um U, há muitas árvores e plantas, o pátio é de pedrinhas e tem uma rede de vôlei no meio. Aos poucos as crianças começaram a chegar, corriam para colocar a mochila por ordem de chegada à porta de sua sala. Algumas poucas crianças vêm acompanhadas dos pais. Eles não estão todos de uniforme (descobri depois que tem três cores), alguns tem camiseta ou jaqueta com o nome 'Anabá'. O sinal tocou. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 5).

A estrutura da Escola Waldorf Anabá difere do formato de outras instituições de ensino que adotam o modelo *panóptico*.<sup>56</sup> A sala dos professores e a secretaria estão localizadas aos fundos da escola, ou seja, essa disposição não demonstra exercer a vigília e o controle dos alunos por meio da arquitetura.<sup>57</sup> Todavia, embora as salas estejam dispostas em formato de um U aberto e haja muitas árvores e flores no pátio da escola, proporcionando um ambiente aconchegante e familiar, também existe disciplina e rigidez em relação a outros aspectos: para iniciar e terminar as aulas toca a sineta; os estudantes utilizam uniforme; possuem uma agenda para anotar a indisciplina; as carteiras duplas estão enfileiradas. Outro fator curioso é quando o(a) professor(a) realiza a narrativa histórica, ele(a) exige que os alunos retirem o material escolar de cima das mesas, para não se distraírem e somente ao final da história é que podem recolocá-lo. Além disso, as quintas-feiras todas as turmas se reúnem na quadra de esportes da escola para declamar o verso de Rudolf

---

<sup>56</sup> FOUCAULT (1987).

<sup>57</sup> A natureza é outro elemento fundamental na pedagogia Waldorf, cuja conexão seria de grande importância para o conforto psicoemocional dos alunos. Está presente nos ambientes externos, com chão de terra ou areia, vegetação abundante, árvores nas quais as crianças podem subir e sob as quais podem brincar. A conexão dentro das salas de aula ocorre através de janelas voltadas para áreas verdes, com peitoril adequado à escala da criança e pelo uso de vasos com plantas. (OLIVEIRA; IMAI, 2015, p. 8).

Steiner. Tudo é feito com formalidade, todos devem tirar os bonés e os gorros e manter a postura para escutar as autoridades, professores ou representantes de comissão. Embora argumentem que os alunos têm autonomia e liberdade, eles seguem regras.

Em relação à disposição interna das salas, há um quadro que abre as abas para os lados e é possível escrever em ambos. As mesas e cadeiras da Escola Waldorf Anabá são todas de madeira, assim como as paredes. Os estudantes sentam em mesas duplas e todas as cadeiras têm uma almofada verde. (FIGURAS 5, 6 e 7).

**FIGURA 5 – Lousa aberta do 9º ano da Escola Waldorf Anabá**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro de 2015.

**FIGURA 6 - Sala do 5º ano da Escola Waldorf Anabá**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**Figura 7 - Sala do 9º ano da Escola Waldorf Anabá**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro de 2015.

É possível identificar nas figuras anteriores a lousa localizada a frente da sala, na figura 6 e 7 ela está com as abas fechadas e com anotações e desenhos referentes ao conteúdo da aula. Acima da lousa há uma lâmpada acesa para iluminar os registros feitos pelo professor. Também é possível localizar as mesas, que são duplas e de madeira, assim como as cadeiras.

Em relação às cores, é possível observar que as paredes apresentam cores diferentes, a do 5º ano é verde claro e a do 9º ano é azul bebê. Para os antropólogos as cores são importantes e possuem significado.

Na pedagogia Waldorf, para cada faixa etária e cada ano escolar, é recomendada uma cor diferente. Segundo esse conceito, as cores devem mudar de acordo com o amadurecimento das crianças, principiando por cores quentes, entretanto, em tons pastéis, nas séries iniciais, chegando às cores frias, azuladas, nas finais. No entanto, cada professor tem a liberdade de modificar a cor de sua sala, conforme as características do grupo de alunos que a ocupa. Por razões financeiras, isso não é observado em todas as salas da escola estudada. (ADAMS apud OLIVEIRA; IMAI, 2015, p. 7).

Nessa escola é possível observar o uso de muitas cores, tanto nas almofadas verdes dos acentos, como nos gizos de cera, nas capas dos cadernos e também na cor das paredes. Inclusive, as cortinas e toalhas de mesa acompanham sobretons das cores pré-selecionadas. Ao fundo de todas as salas há uma pia com torneira, copos, um galão de água mineral e um escaninho para cada aluno organizar seu material.

**FIGURA 8 – Fundo da sala do 9º ano da Escola Waldorf Anabá**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

Na figura 8, há uma professora e uma aluna utilizando a pia localizada ao fundo da sala e alguns objetos nas estantes, confeccionados pelos alunos e expostos nas prateleiras. Também ao lado direito, vê-se o escaninho com os cadernos de época que não estão sendo utilizados e outros materiais escolares, separados por nome. É perceptível o uso de mobílias de madeira na cor natural. Também há um relógio no fundo das salas para que o professor administre o tempo das atividades e das partes da aula.

Nas escolas Waldorf não há aplicação de provas e testes padronizados para avaliar os alunos, nem boletim bimestral ou semestral quantitativo que avalie o rendimento do aprendizado. Na Escola Waldorf Anabá os professores elaboram uma descrição/biografia anual detalhada, numa espécie de boletim qualitativo e processual, na qual são considerados os mais diversos aspectos da produção e da participação do aluno nas aulas, ou seja, sua personalidade e habilidades como perseverança, motivação e força de vontade. O foco está na avaliação do desenvolvimento global do ser e não no desenvolvimento disciplinar específico. Isso só é possível pelo número reduzido de alunos em cada turma e pela aproximação individual e personalizada do professor ao longo de oito anos de convivência.

A pedagogia Waldorf não incentiva o uso da tecnologia antes do 9º ano. Segundo Setzer, estudioso da área,

uma das consequências dos meios eletrônicos, e em particular da TV, é uma aceleração do desenvolvimento, principalmente mental. Infelizmente, muitas pessoas acham que essa aceleração é desejável, quando ela é, na verdade, altamente prejudicial. O problema geral da aceleração precoce deve-se ao fato de que o ser humano é um todo, é um ser holístico. Qualquer desenvolvimento unilateral significa a produção de um desequilíbrio. Em educação, há idade para tudo. E é esse um dos princípios fundamentais da Pedagogia Waldorf, que é uma das principais fontes de seu sucesso. Nela há um cuidado extremo em não acelerar o desenvolvimento das crianças e jovens, com especial ênfase ao cuidado de não haver um desenvolvimento intelectual precoce. (SETZER, 2001, p 10).

Constatei que no processo pedagógico os professores não utilizam ferramentas digitais, não há televisão, nem data-show, apenas aparelho de som para escutarem música. O processo pedagógico se desenvolve com materiais didáticos trazidos pelo professor. Durante a pesquisa de campo não vi os estudantes do 5º e 9º ano manuseando celulares durante as aulas, nem no intervalo. As crianças menores brincam de bola no pátio, correm, sobem em árvores e os alunos mais velhos, geralmente, ficam sentados nos bancos conversando. Muito embora embasem esses argumentos na filosofia antroposófica, acredito não ser possível isolar esses estudantes do mundo tecnológico, pois o contato com essas ferramentas se dá fora da escola, por meio da utilização de computadores, celulares e da televisão.

De acordo com as características acima descritas, pude perceber que tanto os aspectos espirituais antroposóficos quanto o modelo arquitetônico da escola, corroboram na formação social e intelectual do aluno Waldorf. Com frequência ouvi professores dizerem em conversas informais, no intervalo, que o objetivo dessa escola não é formar um vestibulando, mas formar seres humanos para a vida, com afeto, com religiosidade e com respeito à natureza. Essa cultura escolar acaba se reproduzindo dentro e fora da escola, legitimada pela relação alunos-professores-pais-comunidade, todos envolvidos no processo pedagógico. Esses aspectos são analisados no tópico a seguir.

#### 4.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Diariamente, na medida em que os estudantes chegam à escola, eles deixam suas mochilas, por ordem de chegada, na porta da sala que se mantém fechada. Num primeiro momento é difícil entender porquê eles não entram imediatamente, já que a professora lá se encontra. Quando o sinal toca, se colocam organizados em fila, na sequência das mochilas e então a professora abre a porta e cumprimenta um a um, chamando-os pelo nome, desejando bom dia e solicitando que tirem gorros e bonés.

Para o professor Waldorf esse gesto é tão vigoroso, acontece próximo do coração da criança e faz com que ela se sinta importante e cuidada. [...] Nesse ato, o contato dos olhos é fundamental, é onde os EUs se encontram. O aperto de mãos matinal dá informações ao professor. Como está a mão da criança? E sua expressão? A criança está presente? Esse momento conta ao professor se a criança está cansada, alegre, ansiosa, permite uma maior

interação e comunicação com o aluno ao longo do dia. Ali naquele instante, o professor pode conhecer o que o aluno traz de fora da escola. Alguns alunos trocam algumas palavras com o professor. Esse momento é quase sagrado, onde notícias íntimas podem ser contadas. Nos primeiros anos, as grandes notícias chegam nesse momento, como um dente que caiu por exemplo. Eles esperam por essa hora do aperto de mão; mas já na adolescência eles recuam em suas vidas interiores. (SASSAMAN, 2006, p. 1).

O vínculo estabelecido entre o professor e o aluno no momento de entrada da sala de aula sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Os professores acreditam que por meio de uma comunicação emocional a criança mobiliza mecanismos de confiança e aconchego, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. “Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.” (TASSONI, 2000, p. 5).

O aluno tem no professor da turma um exemplo a ser seguido, como se fosse um membro da família. O professor de classe passa oito anos com a mesma turma lecionando as disciplinas principais. Assim, possui um contato diário com o crescimento e o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, participando de diferentes fases de amadurecimento da vida familiar, social e escolar.

É importante ressaltar que o fato de passar tantos anos acompanhando o crescimento dessas crianças permite que o professor saiba o nome de cada uma, conheça as famílias, visto que cada turma tem cerca de 25 alunos, o que não toma tanto tempo de aula. Assim ele conhece intimamente cada aluno, suas dificuldades, habilidades e receios, buscando trabalhar em cima das necessidades que cada estudante apresenta.

Com o passar dos dias eu percebi que este é um hábito cotidiano realizado em todas as turmas, do 1º ao 9º anos e não somente uma decorrência do perfil dos professores observados. Em outra ocasião presenciei a chegada de um professor de classe que entrou na escola de bicicleta. Ele foi abordado por alguns alunos da sua turma, que o acompanharam até a sala dos professores, localizada aos fundos da escola, foram logo fazendo perguntas, correndo e interagindo com o professor.

Vejo um professor chegar de bicicleta e ser abordado alegremente por três alunos. Assim acontece quando os professores vão chegando, são ‘recepcionados’. Com o passar dos minutos há mais alunos pelo pátio. Jogam vôlei, correm, brincam, outros vão chegando. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 31).

Essa cena ajuda a compreender o perfil do professor que leciona nessa escola, inclusive pelas vestimentas confortáveis e o ambiente familiar que tentam proporcionar dentro e fora de sala de aula. Foram poucos os momentos em que percebi formalidades na instituição, a não ser quando se reúnem na quadra de esportes para declamar o verso da manhã juntos, às quintas-feiras.

A professora apertou a mão de todos os alunos ao entrarem na porta, sorrindo. Apresentou-me. [...] Declamaram um ‘verso’ que parecia uma oração ao espírito humano (sabiam decorado). Depois ela abriu o quadro como uma janela e lá estava um verso de Rudolf Steiner. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 6).

Antes da aula começar, todos os professores da escola têm o compromisso de convidar a turma a ficar em pé e declamar o “verso da manhã”, de Rudolf Steiner:

Eu contemplo o mundo,  
onde o sol reluz,  
onde as estrelas brilham,  
onde as plantas vivem  
e vivendo crescem,  
onde os bichos sentem  
e sentindo vivem,  
onde já o homem,  
tendo em si a alma,  
abrigou o espírito.  
Eu contemplo a alma  
Que reside em mim.  
Oh divino espírito  
age dentro dela  
assim como atua  
sobre a luz do sol.  
Ele paira fora,



na amplidão do espaço  
 e nas profundezas  
 da alma também.  
 A Ti eu suplico,  
 ó divino Espírito,  
 que bênçãos e força  
 para o aprender,  
 para o trabalhar,  
 cresçam dentro em mim. (STEINER apud  
 CALACHE, 2015, p. 1).

Este é um poema escrito por Rudolf Steiner e tem o objetivo de estimular a turma a falar, diariamente, sobre natureza e o desejo de um bom trabalho. É possível caracterizá-lo como uma oração matinal, pois, como mencionado anteriormente, nas salas de aula e na sala dos professores há imagens de anjos e um aspecto marcadamente religioso, ainda que não dogmático. Os elementos espirituais do verso condizem com a crença religiosa do seu autor, que acreditava em reencarnação da alma e na evolução dos homens. Isso pode ser relacionado com o período em que constituiu a ideia dessa pedagogia, em fins do século XIX e início do século XX, momento em que a religião dominava as responsabilidades educativas das crianças na Europa e, posteriormente, no Brasil.

Após o verso da manhã, a professora destina os primeiros dez minutos da aula a alguma atividade física, que ajude a despertar o corpo e a mente (alongamento em sala, caminhada ao redor da quadra da escola, dinâmicas na quadra ou pequenas brincadeiras). No 5º ano, diariamente, cinco alunos vão à frente da sala para declamar um pequeno verso, que recebem no início do ano, pois acreditam que com esse exercício semanal os alunos desenvolvam o exercício de falar em público. Já no 9º ano o professor selecionou um verso que correspondia à temática estudada: no ano de 2015 declamaram um poema atribuído à Mahatma Gandhi, sobre consumismo.

De acordo com Mackensen, conforme citado por Sena (2013), a aula em uma Escola Waldorf é organizada em três etapas: pensar (fase de reconhecimento), sentir (fase de compreensão), querer (fase de domínio).<sup>58</sup> O professor faz uma narrativa sobre um conteúdo novo, em seguida lança perguntas que lhes remetam emoção, memória, sentimento, para

---

<sup>58</sup> Manfred Von Mackensen é uma figura importante no contexto global de produções sobre a pedagogia Waldorf, pela produção de materiais didáticos, realização de palestras e cursos, e sua experiência como professor Waldorf na Alemanha.

então solicitar que organizem suas observações em um relatório/redação com título, descrição e desenho.

Com base nesses elementos, Makcensen indica como tratar determinado conteúdo de ensino na aula principal, em três fases:

Momento I – Descrição do fato (fatos físicos). Momento de apresentação do acontecimento, fenômeno ou experimento. O professor deve tentar isentar-se, apenas trazer o mundo físico-material, contar os fatos com objetividade, sem colocar sentimentos. Todos os detalhes devem ser relatados, inclusive os termos técnicos. O professor deve estar muito bem preparado e preenchido pelo assunto, seu relato deve ser completo, mas sem explicações. [...] Momento II – Relato das sensações envolvidas (fatos anímicos). Momento não-informativo, emocional, carregado de imagens/representações, pleno de julgamentos. O professor pergunta aos alunos sobre os seus sentimentos em relação àquela situação. Ativa-se um julgamento subjetivo. [...] O professor deve se conter para não fazer explicações, deve ter um autocontrole; Momento III – Relações entre os fatos (fatos com caráter pensamental). Momento que envolve uma representação mental, uma atividade interior de união das coisas. O professor deve preparar perguntas que gradativamente levem os alunos a contextos maiores, contextos do mundo que convergem para a humanidade (MACKENSEN apud SENA, 2013, p. 83).

Dessa forma, o professor procura realizar em seu cotidiano a sequência “pensar, querer e sentir”, ou seja, PENSAR = momento III (recordar a aula anterior, reavivar conceitos, aprofundar conteúdo), QUERER = momento I (faz uma narrativa objetiva, apresentando um novo conteúdo) e SENTIR = momento II (está relacionado à emoção e memória do estudante, momento em que se identifica com o conteúdo, com sentimento, subjetividade), conforme a sequência do quadro a seguir:

**QUADRO 6 – Etapas da aula Waldorf: pensar, sentir, querer**

| Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| I             | III         | III          | III          | III         |
| I             | I           | I            | I            | I           |
| II            | II          | II           | II           | II          |
| SONO          | SONO        | SONO         | SONO         | SONO        |

Elaborado por Suellen Lemonje, 2015.

Diariamente, após, a recepção na porta da sala, declamação do verso da manhã, alongamento e declamação da poesia ou verso da época, os professores iniciam a aula retomando e relembando o conteúdo da aula anterior, deixando que eles falem. Em seguida fazem uma nova narrativa (com um mito ou conteúdo novo) e, posteriormente, proporcionam a reflexão para que se identifiquem com o conteúdo.

Quando questionado na entrevista sobre o vínculo professor-aluno, o professor do 9º ano falou o seguinte:

A questão de você ser respeitado e admirado como professor, nessa escola eu senti, desde a minha primeira época, isso foi uma surpresa. Eu fiquei impressionado, fiquei até tímido na formatura, como os alunos agradeciam e amaram as aulas de História e os pais de cinquenta anos vinham e, eu com vinte cinco anos, eles vinham falar: ‘obrigado, professor, pela época, meu filho se envolveu muito’. Eu ficava todo tímido, então, existe um reconhecimento, então, é muito bom trabalhar nessa escola. [...] Eu tenho colegas professores que dão aula como ACT, ontem eu encontrei um, então, ele estava dando aula no Campeche, estava super envolvido com os alunos, super bem, os alunos gostavam dele. Isso é importante, a admiração que você cria nos alunos. E aí depois de um ano, por ser ACT, ele foi transferido para a escola aqui do lado, no Itacorubi, coincidentemente, a Escola Leonor de Barros, então, ele tem que sair de lá, de bicicleta, porque ele não tem carro, e criar uma nova relação afetiva com os alunos, construindo uma nova

relação com os coordenadores, com o diretor. Mas quem sabe ano que vem vai ser transferido para outra escola. Eu falei para ele, ‘mas aí fica difícil criar vínculo’, e ele respondeu ‘parece que é feito para isso, é para não criar vínculo, para o professor ir lá, dar sua aula e ir embora’. Então, é uma visão muito pobre da educação, aí entra a questão da educação no nosso país. É triste. Realmente, é deixada de lado, é difícil. É bem preocupante isso. (ENTREVISTA COM PROFESSOR, 2015, p. 23-24).

Esse docente comparou o prestígio e a admiração que recebe dos alunos e dos pais da Escola Waldorf com a falta de vínculo que os professores contratados em caráter temporário (ACT) não conseguem estabelecer com os alunos de escolas municipais e estaduais da cidade de Florianópolis. Se reporta ao desabafo de um amigo, professor que precisa construir uma nova relação professor-aluno-família-comunidade a cada contratação em uma nova escola, sabendo do vínculo profissional e familiar que os professores Waldorf constroem convivendo com a mesma turma ao longo de oito anos. Isto lhe confere maior gratidão em relação ao seu trabalho, relativamente confortável, diferente do que aponta a decepção de seu amigo. Para o professor de História no 9º ano é importante criar vínculo para o processo de ensino e aprendizagem e este seria o problema da educação em nosso país: a falta de vínculos entre professor e aluno. Além da relação afetiva entre professor e aluno, outro aspecto singular da cultura escolar da Escola Waldorf Anabá são as vivências práticas, tema da próxima seção.

#### 4.3 APRENDER FAZENDO

Para além de disciplinas principais, os estudantes da Escola Waldorf Anabá têm disciplinas artísticas, as quais

apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem de fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo – tem de criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade. (LANZ, 2005, p. 135)

Segundo os antropósofos, a mão é um “órgão espiritual”, por esse motivo, a maioria das atividades desenvolvidas nas Escolas Waldorf estão relacionadas com a sensibilidade manual: cumprimentar o professor na entrada da sala, escrever redações diárias, aprender a tocar instrumentos, a esculpir madeira, a coser. Grande parte dessas tarefas é realizada na disciplina de “trabalhos manuais”, na qual os estudantes podem realizar ao longo do ano atividades como: ponto-cruz, bonecas de pano, vasos de barro, esculturas. Cada série desempenha uma atividade ao longo do ano, por exemplo, na aula de marcenaria o 5º ano esculpe uma colher de pau, no 7º ano os estudantes esculpem uma gamela, no 8º ano uma prateleira, e, no 9º ano um vaso de barro.

As aulas de Marcenaria se mostraram como um espaço de usar a força, serrar, lixar, martelar, furar, de cultivar paciência, sensibilidade, força de vontade, espírito colaborativo, busca pela perfeição, solidariedade, liberdade e responsabilidade, dentre outros. (SANTOS, 2010, p. 56).

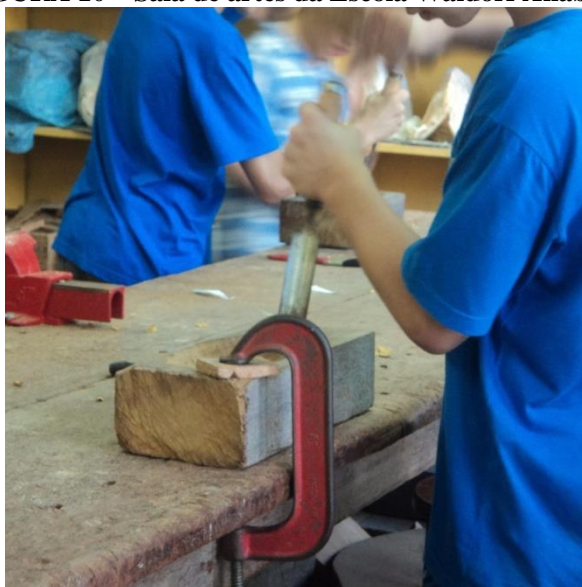
Para além da atividade prática, a filosofia antroposófica incentiva a percepção sensorial dos alunos e, principalmente, o espírito colaborativo, visto que algumas dessas atividades são realizadas em grupo. Tive a oportunidade de observar uma aula de artes do 7º ano, na qual os estudantes iam continuar a esculpir uma gamela num bloco de madeira.

**FIGURA 9 – Sala de artes da Escola Waldorf Anabá I**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 10 – Sala de artes da Escola Waldorf Anabá II**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

Nas figuras 9 e 10 se pode identificar o espaço destinado ao trabalho de marcenaria e esculturas de barro: aquela é a sala de artes. Nela estão dispostas duas mesas compridas para que os estudantes trabalhem em grupo e compartilhem experiências. No dia que presenciei essa atividade, a professora de artes estava supervisionando o uso de ferramentas mais complexas e auxiliando seu manuseio para que nenhum aluno se machucasse. Durante as aulas manuais a turma adquiriu outra postura, falaram mais alto e conversaram enquanto esculpiam a madeira. Ao fundo da primeira imagem, podemos identificar os vasos de barro feitos pelos estudantes do 9º ano, que são de ex-alunos e estão expostos nas estantes da sala para decorar.

A vivência é a ferramenta mais importante dentro desse método pedagógico, nela o estudante realiza um contato intenso com materiais, texturas, cores e ofícios para além das disciplinas principais obrigatórias.

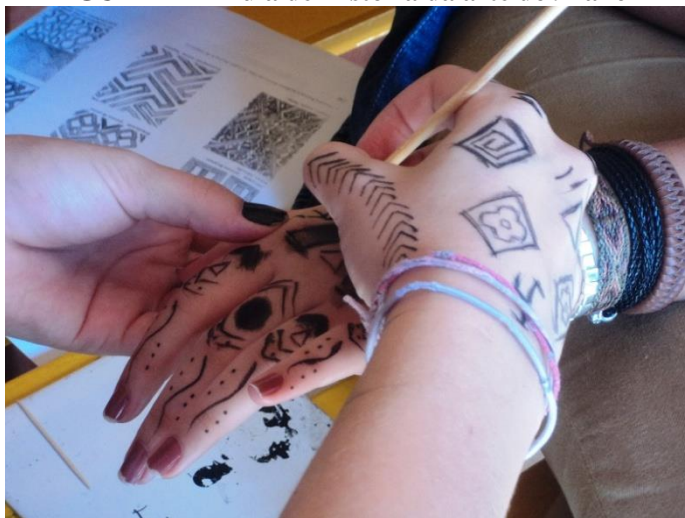
Outra vivência que presenciei foi o curso de artes, aula que acontece às quartas-feiras, depois do primeiro recreio, durante a época de

artes. Nesse dia os estudantes fizeram pinturas indígenas na pele dos colegas.

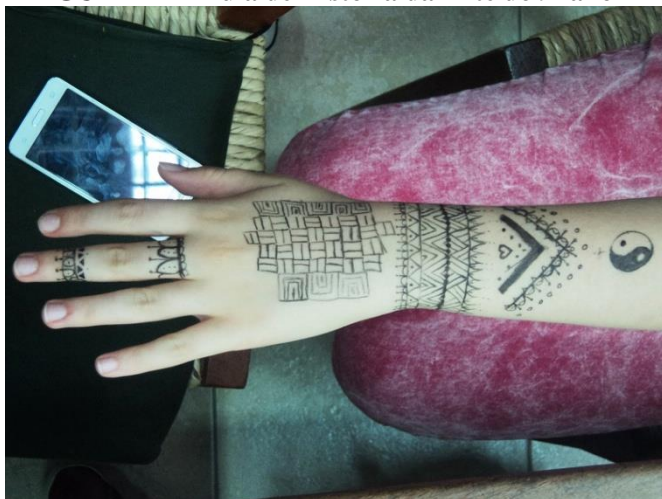
Das 9h30 às 11h curso de História da Arte. Vão pintar o rosto ou mãos, com pinturas indígenas. Um vai pintar o outro. Estão sentados em locais diferentes. Tinta: genipapo ou urucum usavam os indígenas, ela trouxe nanquim. Trouxe um livro só com pinturas, mas para não sujar, trouxe xerox para se inspirarem. Com temas para rosto ou mãos, trouxe palitos de dente para a pintura, azulejos e copinhos para apoiar o nanquim. Podem ir lá fora, duplas. Essa aula é mais livre. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015, p. 20).

Essa aula me pareceu descontextualizada, visto que a professora estava dando aulas sobre cultura romana, grega e egípcia e no último dia do curso desenvolveu a atividade de pintura indígena. (FIGURAS 11 e 12).

**FIGURA 11 – Aula de História da arte do 9º ano I**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 12 – Aula de História da Arte do 9º ano II**

Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

É possível identificar nas figuras 11 e 12 elementos que não correspondem à cultura indígena, como corações, flores e o símbolo yin yang, na figura 12, que é proveniente da cultura chinesa. Ou seja, os próprios estudantes acabaram misturando simbologias, sem refletir no significado das pinturas e das tintas para os nativos do continente americano.

A docente não especificou a diversidade de grupos étnicos existentes na América, não mencionou que localidades estavam aprofundando os estudos, nem mesmo os significados dos símbolos que trouxe fotocopiados para exemplificar as pinturas. Foi uma atividade prática que serviu apenas para pintar os colegas em formatos variados, sem ao menos relacionar sobre a situação dos indígenas atualmente, que espaços ocupam, em que condições vivem, se têm profissões ou de que forma tentam manter sua cultura.

Outra vivência prática que aproxima os estudantes da “percepção sensorial do conteúdo” foi a confecção do papiro, pelos alunos do 5º ano, conteúdo já mencionado no capítulo anterior. (FIGURAS 13 a 24).



**FIGURAS 13 e 14 - Planta papiro trazida pela professora do 5º ano**



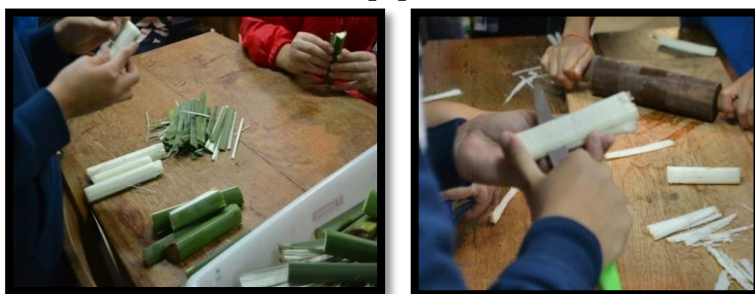
Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 15 e 16 - Material para realizar a vivência do papiro**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 17 e 18 - Alunos descascando e cortando em tiras o caule do papiro**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 19 e 20 - Alunos amassando as tiras e colocando-as de molho**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 21 e 22 – Alunos trançando as tiras do papiro**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

**FIGURA 23 e 24 - Processo de secagem das folhas papiro**



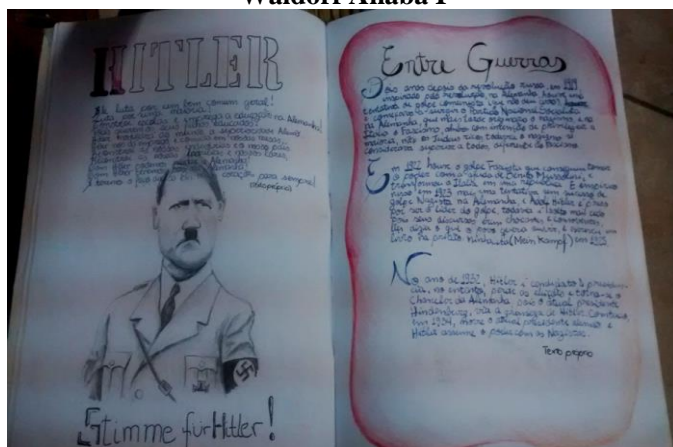
Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, maio de 2015.

Nas figuras 13 a 24 é possível acompanhar as etapas de confecção do papel utilizado pelos egípcios, o papiro. Essa atividade é apenas uma representação daquela prática, colocada pela professora do 5º ano de

forma anacrônica, quando diz que vão fazer “igual aos egípcios”. É preciso considerar que a temperatura climática é outra, os materiais de suporte, a nossa percepção sobre o papel já não é a mesma, os saberes que adquirimos ao longo dos séculos e a noção de tempo e espaço também. Foi uma atividade muito dinâmica, de cooperação, de paciência, de atenção e curiosidade, não foi à toa que os papéis ficaram escurecidos devido a umidade da nossa região e a época de chuvas em que foi realizada a vivência. Obviamente, não seria igual aos egípcios, mas serviu para os estudantes refletirem sobre o trabalho envolvido na confecção de um objeto tão usual nos dias de hoje.

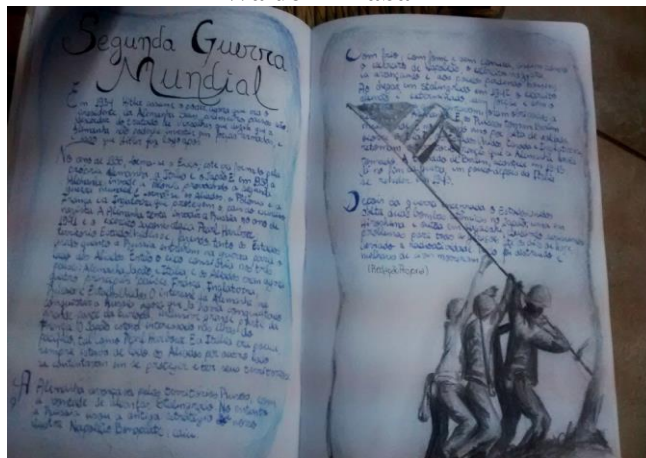
Os cadernos de época também são uma construção importante ao longo do ano letivo. Como os alunos não utilizam livros didáticos e o uso de tecnologia não é incentivado pelos professores até o 9º ano, relativo às atividades escolares, os estudantes acabam dedicando grande parte do seu tempo na elaboração das margens coloridas, dos desenhos ilustrativos sobre o conteúdo das disciplinas e as redações diárias no caderno de época. (FIGURAS 25, 26 e 27). Abaixo temos imagens do “caderno de época” de um aluno do ano anterior, 2014, que presenteou o professor do 9º ano com a sua produção da “época de História” e autorizou sua publicação e reprodução. Portanto, selecionei esse caderno para exemplificar como acontecem os registros e desenhos, tendo em vista que os estudantes do 9º ano de 2015 estavam manipulando seus cadernos e eu não poderia retirá-los para análise.

**FIGURA 25 - Caderno de época de História do 9º ano da Escola Waldorf Anabá I**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro de 2015.

**FIGURA 26 - Caderno de época de História do 9º ano da Escola Waldorf Anabá II**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro de 2015.

**FIGURA 27- Caderno de época de História do 9º ano da Escola Waldorf Anabá III**



Fotografado por Suellen Lemonje. Florianópolis, outubro de 2015.

Nas três figuras é possível observar que as folhas não possuem margem para que o aluno possa fazer o exercício livre da imaginação, tanto das margens, quanto dos desenhos que ilustram o conteúdo. É solicitado pelos professores que eles caprichem nessas atividades, que se

utilizem de uma boa caligrafia, de cores e façam desenhos com dedicação, pois no final do ano os cadernos serão expostos na feira de final de ano, na qual acontece a “apresentação dos trabalhos anuais”. Não só os cadernos são apresentados nesse dia, como também os papiros, os materiais esculpidos, costurados, as pinturas e toda e qualquer atividade artística que compõe o currículo da escola, a fim de partilhar com a comunidade a produção intelectual e sensorial que os alunos construíram ao longo do ano letivo.

Com base nesse conjunto de experiências, posso inferir que a Escola Waldorf Anabá apresenta uma cultura escolar singular, embasada na filosofia antroposófica que induz a abordagem espiritual, artística e afetiva em todos os âmbitos de aprendizagem. Concomitante a isso, constatei elementos de uma educação disciplinadora em aspectos tais como a “transmissão de conteúdo”, a presença do uniforme, o tocar da sineta e a posição enfileirada das carteiras. Concluo, desta forma, que mesmo o método Waldorf se pautando por vivências prático-manuais no ensino e pela exposição de conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, coexistem aspectos como a liberdade e a disciplina.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais, veio em mente o momento da minha arguição, última etapa da seleção para ingresso no curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação. Recordo que um dos membros da banca questionou como a minha pesquisa poderia contribuir para a Educação brasileira. Lembro-me de sentir o coração acelerar, mediante a surpresa de receber uma pergunta tão complexa e subjetiva. Respirei fundo e respondi que o aprendizado que eu construísse ao longo de dois anos de pesquisa iriam contribuir, pontualmente, na profissional docente que eu me tornaria e que os métodos pedagógicos utilizados nas escolas Waldorf poderiam me servir de inspiração para atuar, futuramente, como professora de História em escolas da rede pública. A mudança aconteceria de dentro para fora. Hoje, dois anos depois, sinto-me contemplada pela minha resposta, mesmo que naquela ocasião não houvesse mensurado o tamanho da transformação e do aprendizado que seriam obtidos.

Dentre os aprendizados posso destacar a relação afetiva entre professor e aluno, o contato olho no olho, o aperto de mão cotidiano antes de a aula começar, o convívio de oito anos que permite que esse profissional acompanhe as mudanças e transformações tanto do âmbito intelectual, quanto emocional e espiritual dos alunos. Certo que essa longa convivência não acontece em todas as escolas, mas de acordo com a minha experiência, pude perceber que o comprometimento do professor com os alunos, na Escola Waldorf Anabá, vai além da sala de aula, visto que esse profissional da educação realiza ampla participação na vida escolar e pessoal dos estudantes. Compreendi ao longo da pesquisa que todo estudante se configura na complexidade das relações familiares, sociais e escolares e que para poder acompanhar e avaliar o seu aprendizado é preciso considerá-lo como um todo. Esse é apenas um dos aprendizados que pretendo levar para a prática da minha profissão.

Outro aspecto que considerei importante foram às vivências práticas, nas quais os alunos do 5º ano experimentaram a confecção da folha papiro e a escrita cuneiforme em uma placa de argila. Se por um lado as atividades foram apresentadas de forma anacrônica, por ser impossível recriar e reviver o contexto, as ferramentas e os modos de pensar das referidas épocas, por outro, a experiência de imaginar o processo de confecção do papel e dos registros da escrita permitiram aos estudantes vivenciar e refletir as etapas de produção desses suportes, além de ser um recurso didático que proporcionou uma dimensão mais prática às aulas de História, em sua maioria teóricas.

Considero que determinadas estratégias didáticas utilizadas na Escola Waldorf Anabá, tais como as vivências práticas; as atividades artísticas; a elaboração cotidiana de desenhos e redações sobre o tema da aula; o uso de poemas e músicas; a contação de histórias; a mesa com bibliografias sobre o conteúdo ministrado e a constante presença da afetividade são perspectivas interessantes que podem ser adaptadas por professores de outras instituições de ensino. Hoje as escolas estão pautadas na racionalidade, não no afeto, considero que usá-lo seria um ponto a ser considerado.

Lembrando que o “professor de classe” não é o único docente que a turma tem contato assíduo ao longo do ano, os estudantes também têm aulas semanais com os professores das disciplinas complementares. As disciplinas de trabalhos manuais, jardinagem, eurtmia, artes aplicadas, marcenaria, alemão e música estão contempladas no currículo da Escola Waldorf Anabá. Embora pareça interessante integrar vivências práticas e manuais na educação dos alunos, nem sempre é possível incluí-las na grade curricular, sendo esse um dos diferenciais proporcionados por essa escola.

Muito embora apresentem estratégias didáticas e metodológicas singulares, a concepção de ensino de História, sob a perspectiva antropológica, apresenta aspectos a serem considerados. Partindo da ideia inicial de compreendermos que proposta de História escolar a pedagogia Waldorf propõe, qual o perfil dos professores de História e como operam a construção do conhecimento histórico escolar em sala de aula, pude constatar por meio da pesquisa documental, da observação das aulas e da realização de entrevistas que a proposta curricular foi configurada sob uma perspectiva eurocêntrica e de cunho positivista, reforçando aspectos cronológicos vinculados a factuaisidades e permeadas de ideias vinculadas à evolução e civilização.

É notável, nas produções acadêmicas selecionadas, a reprodução do discurso e da proposta educacional Waldorf, ressaltando aspectos da sua metodologia e suas qualidades artísticas, carecendo a discussão da predominância do olhar eurocêntrico em seu currículo e em seu discurso universalista de educação, em contraste com as realidades brasileiras na atualidade (SENA, 2013). Não só na leitura dos trabalhos localizados no levantamento bibliográfico, mas também nas entrevistas identifiquei uma abordagem positivada sobre a pedagogia Waldorf, embora alguns professores já identifiquem mudanças a serem operadas. Como pesquisadora, eu também me senti influenciada por essa perspectiva quando comecei as leituras sobre o tema, me mescliei/fundi com a



pesquisa e precisei exercitar o distanciamento do campo de pesquisa a fim de encontrar caminhos para responder a problemática inicial.

Nas entrevistas foi perceptível a reprodução do discurso proveniente da formação de professores, na qual as obras de Rudolf Steiner são tomadas como bibliografia principal. Também foi recorrente a citação das publicações de Rudolf Lanz, um dos fundadores da primeira escola Waldorf brasileira, em São Paulo. Essas obras, sob a ótica da filosofia antroposófica, definem a História como “mestra da vida”, ou seja, uma fenomenologia da evolução humana, do progresso do indivíduo, por meio da reencarnação. Para eles, os fatos históricos são sintomas de uma realidade espiritual subjacente e é a partir desse processo oculto que devem ser interpretados e julgados.

Pessoas próximas me chamaram de ousada ao propor uma pesquisa que dialogasse a concepção acadêmica com a concepção espiritual antroposófica do ensino de História. Em diferentes momentos senti o peso dessa ousadia, pois me vi confrontada entre dois polos distintos: ciência versus religião. Esse debate é proveniente do contexto em que a pedagogia Waldorf foi configurada no início do século XX. Mesmo não estando mais no contexto histórico de 1919-1925 foi possível constatar elementos dessa conjuntura que ainda permanecem no discurso dos professores, principalmente, no que tange ao ensino de História. É inegável que existe um ideal romantizado do indivíduo espiritual, completo, integral, perfeito em seus discursos, no entanto, a prática em sala de aula difere dessa manifestação espiritual, visto que os professores não ensinam Antroposofia nas escolas como disciplina, mas se baseiam nela.

Durante a observação das aulas percebi que mesmo orientados pelas prescrições curriculares Waldorf, os professores também utilizam metodologias que correspondem à tendência teórica historiográfica da Nova História. Com a expansão do uso de novas fontes em sala de aula, os professores puderam ampliar seus recursos didáticos para além dos suportes informativos presentes na escola. Ao mesmo tempo em que o professor ditou e escreveu no quadro textos provenientes do livro didático e/ou relatou mitos e biografias de pessoas importantes, baseados em datas e fatos históricos, também solicitou aos alunos que trouxessem relatos de pessoas comuns, das famílias que sobreviveram ao nazismo ou à ditadura militar, para que percebessem que também fazem parte da História. Portanto, é possível afirmar que coexistem perspectivas de História escolar nas aulas de História da Escola Waldorf Anabá, sendo elas, a “História seriada” e a “História temática”. Ainda que haja a predominância da visão historiográfica positivista no currículo,

coexistem aspectos de outras correntes teóricas na abordagem em sala de aula.

Em relação à ampliação do uso de documentos em sala de aula, sejam eles materiais, imateriais, visuais ou audiovisuais, nessa instituição de ensino os conteúdos são abordados por meio da música, do desenho, da pintura, do teatro e da poesia, como proposta de ampliação dos temas que formam o currículo. No entanto, constatei que as revistas, livros literários, filmes, músicas e objetos foram trazidos para a sala de aula mais como um recurso didático do que como uma fonte histórica propriamente dita. Foi ausente a análise desses documentos, a problematização, indicação do autor, data e ano de produção desses materiais. Ainda que o objetivo do uso das fontes em sala de aula não seja formar mini-historiadores, é importante o contato com as fontes históricas para que sejam capazes de compreender os processos históricos, analisar criticamente a sociedade em que vivem e para que desenvolvam autonomia intelectual.

Durante o processo pedagógico percebi que os professores do 5º e 9º anos não utilizam ferramentas digitais, na escola não há televisão e data-show, apenas aparelho de som para escutarem música. O processo pedagógico se desenvolve com materiais didáticos selecionados e trazidos pelos docentes. Durante a pesquisa de campo não vi os estudantes manuseando celulares durante as aulas, nem no intervalo. Muito embora embasem o argumento do não uso na filosofia antroposófica, acredito não ser possível isolar os estudantes do mundo tecnológico, pois o contato com essas ferramentas se dá fora da escola, por meio da utilização de computadores, de celulares e da televisão.

O não uso do livro didático pelos alunos é uma questão controversa. Ao mesmo tempo em que seu uso não é incentivado, sob o argumento de que devem fazer um esforço individual de escrever com suas próprias palavras o que aprenderam em sala de aula, o professor utiliza livros didáticos como referência para construir a aula, lendo e ditando longos trechos desse suporte informativo. Embora o corpo docente da Escola Waldorf Anabá tenha liberdade para criar metodologias e definir seu material pedagógico de acordo com o perfil e o ritmo da turma, eles ainda se baseiam e/ou buscam informações em um recurso didático que consideram padronizador para o aluno, como a reprodução de ditados.

Outro ponto que gostaria de considerar é a formação acadêmica dos professores participantes desta pesquisa. No 5º ano temos uma pedagoga, no 6º ano uma jornalista e pedagoga e no 9º ano um sociólogo. Esses três professores não são historiadores, mas ministram as aulas de

História. Embora a Escola Waldorf Anabá ofereça curso de formação de professores para atuarem em escolas com modelo pedagógico Waldorf, para cursá-lo é necessário formar-se previamente em um curso superior de pedagogia ou licenciatura. Mas qual seria o papel da Universidade na formação diversificada? Acredito que as Universidades poderiam problematizar as diferentes práticas pedagógicas e possibilidades formativas nos cursos de licenciatura nas quais esses professores se formam.

Nem todo conhecimento para tornar-se professor é adquirido no ambiente acadêmico ou em cursos de formação oferecidos por outras instituições de ensino. É a soma dos saberes da formação, dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência que compõem a identidade desse profissional docente, somado ao contexto social em que esse sujeito histórico vivenciou suas experiências, suas crenças, valores, comportamentos, entre outros aspectos subjetivos. Suas estratégias didáticas, seu discurso e suas escolhas em sala de aula são resultados das experiências que viveu e não somente das prescrições curriculares.

Muito embora esses professores estejam comprometidos com a orientação curricular Waldorf, a formação acadêmica e os saberes docentes possibilitaram um diálogo tangencial entre o discurso antropológico e o discurso acadêmico contemporâneo, que critica a abordagem eurocêntrica, tanto na literatura quanto em livros didáticos; bem como a necessidade de atualização do currículo Waldorf e a inserção, no material pedagógico, de temáticas e perspectivas que correspondam ao debate atual do campo do ensino de História.

Em determinada ocasião da entrevista, uma das professoras reconheceu espontaneamente que as obras antropológicas permanecem embevecidas pelos pressupostos eurocêntricos das publicações de Steiner. Além de dar-se conta que isso não acontece apenas em escolas Waldorf, ainda sugeriu que a História de todo continente americano e asiático fosse incluída no currículo Waldorf, como também a História dos negros e indígenas, não só nesse documento, mas também nas publicações brasileiras atuais sobre a temática.

Concordo que é necessária uma releitura e atualização do currículo Waldorf no que diz respeito ao ensino de História, principalmente, com relação à ampliação de temáticas como a História do Brasil, dos afrodescendentes e indígenas, visto que até o presente momento o conteúdo de História indicado no currículo está totalmente voltado para a História do continente europeu. Esse modelo curricular é proveniente do contexto de fundação da primeira escola Waldorf na Alemanha, em 1919,

mas quando as escolas se espalharam para outros continentes pressupunha-se que haveria a adaptação curricular para a realidade dos países e comunidades escolares, mas essa ampliação ainda não foi proposta nem pensada pelos professores da Escola Waldorf Anabá.

A diversidade é um elemento ausente, pois encontrei lacunas em relação à obrigatoriedade do ensino de História da África (Lei 10.639/03) e do ensino de História Indígena (Lei 11.645/08). A escola não incorporou os pressupostos dessas leis no currículo formal. O ensino de História Indígena aparece de forma tangencial em sala de aula por iniciativa pessoal de umas das professoras entrevistadas. Foi por intermédio dos saberes docentes e das vivências pessoais dessa docente que a temática indígena foi trazida para dentro da sala de aula e não pela indicação do currículo Waldorf ou cumprimento das referidas leis. É comum os professores seguirem o programa curricular, sem inserir temáticas sobre a diversidade em suas aulas. Portanto, é possível constatar diferenças entre o currículo e a prática. Embora o currículo tenha sua essência eurocêntrica, há elementos cotidianos que correspondem aos pressupostos do ensino de História na atualidade, tais como: o uso de novas fontes e recursos didáticos em sala de aula e a inserção, mesmo que tímida, do ensino de História Indígena. Durante o período em que estive na escola, não presenciei aulas que mencionassem, especificamente, a História da África e dos afrodescendentes.

O professor da Escola Waldorf Anabá configura-se mais como um transmissor de conteúdos e informações do que um mediador, em virtude da repetida transmissão de conhecimentos, reprodução de datas e fatos históricos. Importante ressaltar que nem todo professor pode, quer ou tem habilidade para ser professor em uma escola Waldorf. Percebi que é necessário identificar-se com a filosofia antroposófica, saber lidar com artes manuais, desenhar bem e aprimorar as estratégias didáticas e metodologias sugeridas pela escola, além de fazer o curso de formação de professores que tem um valor alto e um longo tempo de duração.

A escola é uma associação sem fins lucrativos, mas existe uma lógica comercial que permeia suas relações, tudo é vendido: o curso de formação de professores; a mensalidade de R\$ 1060,00; o bazar da escola que fornece uniforme, cadernos, caneta tinteiro, giz de cera, enfeites. Se pensarmos que a primeira Escola Waldorf começou tendo como público filhos de operários, hoje a realidade no Brasil é bem diferente. Embora haja algumas iniciativas de escolas Waldorf públicas, em sua maioria as escolas estão reservadas para filhos de famílias de classe média alta. Pude constatar essa realidade na observação das aulas de História, quando alguns alunos mencionaram visitas ao Museu do Louvre (Paris), alguns

deles já viram o Rio Nilo em viagem para a África, outros moraram com suas famílias na Austrália, além do convívio constante com alunos intercambistas. É marcante o capital cultural e financeiro da comunidade Waldorf na cidade de Florianópolis. Essas famílias reproduzem a filosofia antroposófica dentro e fora da escola.

Finalmente, tendo em vista a imposição do tempo, saliento que outras análises poderiam ter sido feitas, especialmente, a ampliação do número de turmas observadas e professores entrevistados. Esta dissertação não tem a pretensão de esgotar o tema sobre História como disciplina escolar na pedagogia Waldorf. É importante que novas pesquisas possam surgir sobre o pensar historicamente na educação básica, não somente em escolas com esse modelo pedagógico. Para estudos posteriores, vislumbro fazer um estudo comparativo entre o ensino de História da instituição pesquisada com uma instituição Waldorf alemã, ou até mesmo com escolas públicas ou particulares da rede municipal de Florianópolis. Da mesma forma seria interessante analisar o que acontece com os alunos depois de estudarem 12 anos em uma escola Waldorf.

Por fim, espero que o presente estudo seja um elemento motivador para que tantas outras pesquisas sobre o ensino de História possam ser realizadas, na medida em que contribuam para a ampliação deste campo de pesquisa.



## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; KNAUSS, Paulo. **Ensino de história**: novos horizontes. 67ª edição. v 01. São Paulo/Campinas: Cortez. CEDES, 2005.

ABUD, Kátia Maria; ALVEZ, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO; GASPARELLO; MAGALHÃES. **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf**. Campinas: UNICAMP, 2010.

ANDRÉ, Marli. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. **Ensino da história e memória coletiva**. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTENE, Ana Carolina. **As especificidades da Pedagogia Waldorf:** um estudo com três professoras envolvidas no processo de alfabetização. Trabalho de Conclusão de Curso. São Carlos: UFSCar, 2011.

BOULOS JR, Alfredo. História: **Sociedade & Cidadania**. Livro didático. Edição reformulada, 9º ano. 2ª edição. São Paulo: FTD, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei 10639/03. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 23 nov 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 11645/08. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)> Acesso em: 23 nov 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAIMI, Fálvia Eloisa. **História convencional, integrada, temática:** uma opção necessária ou um falso debate? XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza: ANPUH, 2009.

CALACHE, Marina. **Frases de Rudolf Steiner**. 2015. Disponível em: <<http://www.antroposofizando.com.br/eu-contemplo-o-mundo/>> Acesso em: 18 out 2015.

CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

CARVALHO, Maria Orquiza de Carvalho; MARTINEZ, Carmem Lúcia Pires Martinez. **Avaliação afirmativa:** a autoavaliação do professor em



formação e a autoformação de professores. v. 11, n. 1. Revista Ciência & Educação, 2005. p. 133-144.

CAVALCANTI, Francisca Maria Barbosa. **Saberes do professor de classe de uma escola Waldorf: práticas musicais em contexto.** Dissertação de mestrado. Florianópolis: UDESC, 2014.

CEREGATTI, Simone Barros. **Por que escrever com uma caneta tinteiro?** Notícias do Colégio Brasilis: Pedagogia Waldorf, 2012. Disponível em: <  
<http://www.colegiobrasilis.org.br/noticia.php?id=Mk16TnlNVE81Y2pOMmNUTTBak0>> Acesso em: 09 set 2015.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professores do ciclo de formação.** Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2003.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <  
<https://www.priberam.pt/dlpo/revolucion%C3%A1rio>> Acesso em: 19 abr 2016.

DIRKSEN, Valberto. **Viver em São Martinho:** A colonização alemã no Vale do Capivari. Florianópolis: Editora do autor, 1995.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenêutica. In: \_\_\_\_\_. **La Cultura Empírica della Scuola: esperienza, memória, archeologia.** Ferrara: Volta la Carta, 2016.

FARIA FILHO, Luciano. Mendes. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP, 2000.

\_\_\_\_\_. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas:** Itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar**

**como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** v. 30, n.1. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004. p. 139-159.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso:** pesquisa etnográfica e educação. n.10. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 1999. p.1-35.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao. **Historia de la educación e historia cultural.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 1995. p. 63-82.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO BENITO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade.** Rio de Janeiro: DPA, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERMINARI, Geyso D. **Educação Histórica:** A constituição de um campo de Pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, n.42. Campinas, 2011. p. 54-70. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf). Acesso em: 14 set 2015.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. São Paulo: Revista Brasileira de História da Educação. 2001. p 9-44.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. 9ª edição. [1ª edição: 1979]. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. 4ª edição. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LANZ, Rudolf. **Passeios através da História**: à luz da antroposofia. 2ª edição. São Paulo: antroposófica, 1995.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Dayana; OLIVEIRA, Hernani; COSTA, Sayonara. **O Ensino de História e suas perspectivas metodológicas**. Ceará: URCA. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABUZcAA/ensino-historia-suas-perspectivas-metodologicas>> Acesso em: 16 mar 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

\_\_\_\_\_. Narrativa e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

OLIVEIRA, Thaís; IMAI, César. **Identificação dos atributos da arquitetura escolar Waldorf**: Um Estudo de Caso no Interior Paulista. Trabalho Apresentado no IV Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no Ambiente Construído. Minas Gerais: UFV, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18540/2176-4549.6022>> Acesso em: 08 ago 2016.

OPPENHEIMER, Todd. **Educando a imaginação**. Tradução de Elaine Azevedo. 2008. Disponível em:

<<http://jardimescolacoracoralina.blogspot.com.br/2008/05/educando-imaginao.html>> Acesso em: 20 fev de 2015.

PASINATO, Darciel. **Educação no período populista brasileiro (1945-1964)**. Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF.

Disponível em: <

<http://www.upf.br/seer/index.php/ph/article/view/3647>> Acesso em: 10 jan 2015.

PEREIRA, Jefferson da Silva. **O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985)**. XXV Semana de Ciências Sociais: 50 anos do Golpe Militar. De 8 a 10 de abril. GT6. Paraná: UEL, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?** Desafios do ensino de história do imediato contexto pós-Lei n. 10.639. n. 41. Rio de Janeiro: estudos históricos, 2008. p. 21-43.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Juliana Sardinha da Silva. **A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG: FaE, 2009.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf, 2002. [Original: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Frein Waldorfschele, 1995].

RICKLI, Ralf. O desafio da relação acadêmica com a obra de Rudolf Steiner. In: \_\_\_\_\_. **Aos que podem salvar o mundo: a Filosofia e pedagogia do convívio e seu apelo por uma nova consciência & arte dos pais**. 2010. Disponível em: <<http://www.tropis.org/biblioteca/steiner-academia.pdf>> Acesso em: 1 fev 2016.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RODRIGUES, Maria Rocha. **Livro didático de História**: 5º ano. Coleção aprender e criar. São Paulo: Escala Educacional, 2014.

RÖPKE, Christa; POLLKLAESNER, Eleonore; CERRI, Elizabeth Regina de Campos; SATO, Kazuko; JELEN FILHO, Luciano; MIZOGUCHI, Shigueyo. **Proposta Educacional das Escolas Waldorf no Brasil**. FEWB, 1998. Disponível em: <  
<http://www.idwaldorf.com.br/site/historico/>> Acesso em: 11 jan 2016.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTAN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da Experiência da Escola da Ponte**. Tese de Doutorado. Rio Claro: UNESP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf**: um estudo etnomatemático. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP, 2010.

SANTOS, Fabiana Besen. **O processo de liderança em contexto espiritualizado**: a escola Waldorf Anabá. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis: UFSC, 2015.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. **BRASIL, 1930 - 1961**: Escola Nova, LDB, e disputa entre escola pública e privada. Dissertação de Mestrado em Educação. Paraná: UEPG-PR, 2006.

SANTOS, Silvani Rosa dos. **O ensino de geografia na pedagogia Waldorf**. São Paulo: USP, 2008.

SASSAMAN, Richard. **The Handshake at classroom door**. Publicado na Renewal, Fall/winter. Tradução de Adriana da Glória. Volume 15, número 2. 2006. Disponível em: <<https://mobile.facebook.com/colegiomicaelsp/photos/a.782892125159882.1073741830.744424185673343/935723539876739/?type=3>> Acesso em: 07 ago 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia (Orgs.). **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014.

SCHOEREDER, Gilberto. **Rudolf Steiner e a Antroposofia**. Revista Sexto Sentido, n 54. São Paulo: Mythos, 2005. Disponível em: <<http://www.ippb.org.br/textos/especiais/mythos-editora/rudolf-steiner-e-a-antroposofia>> Acesso em: 3 fev de 2016.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. In: REVISTA ESBOÇOS. **Cidade e Memória**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. nº 11. Florianópolis: UFSC, 2004.

SENA, Rogério Melo de. **Construindo sentidos sobre o ensino de ciências no contexto da pedagogia Waldorf**. Florianópolis: UFSC, 2013.

SETZER, Valdemar. **Meios Eletrônicos e Educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resenha do Capítulo “Rudolf Steiner 1861-1925”**: do Livro “50 grandes educadores – de Confúcio a Dewey, do autor Joy A. Palmer, 2008. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/resenha-50-gr-educs.html>> Acesso em: 28 jan 2016.

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida (org). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Curitiba: UFPR, 2006.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

STOCKMEYER, Karl. **Currículo de Rudolf Steiner para as escolas Waldorf**. Reproduzido do original para os professores das Escolas Livres Waldorf. [1ª edição: 1976]. Editado pelo Centro de Pesquisa Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf, 2011.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: \_\_\_\_\_. **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: a relação professor-aluno**. Anais da ANPED, 2000.

VEIGA, Marcelo da; STOLTZ, Tânia (orgs). **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico**. Campinas: Alinea, 2014.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História**. Revista de História. João Pessoa: Saeculum, 2001.

## **FONTES ORAIS**

ENTREVISTA COM PROFESSOR DO 9º ANO. Entrevista concedida a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 15/09/2015 e 23/09/2015. Acervo pessoal. Transcrita por Suellen de Souza Lemonje. 1h25min94s. 29 páginas.

ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 6º ANO. Entrevista concedida a Suellen de Souza Lemonje. Florianópolis, 9/03/2016 e 5/04/2016. Acervo pessoal. Transcrita por Suellen de Souza Lemonje. 52min52s e 2h55min55s. 42 páginas.

## **SÍTIOS ELETRÔNICOS**

LISTA DE ESCOLAS WALDORF EM FLORIANÓPOLIS. Disponível em: <<http://diariodospapis.com.br/lista-de-escolas-waldorf-em-florianopolis/>> Acesso em: 12 out. 2015.

SITE OFICIAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2016.

SITE OFICIAL DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/>> Acesso em: 11 abr. 2016.

SITE OFICIAL DA ESCOLA CASA AMARELA. Disponível em: <<http://escolacasaamarela.com/historia.html>> Acesso em: 20 nov. 2015.

SITE OFICIAL DA ESCOLA CORA CORALINA. Disponível em: <<http://www.coracoralinaescola.com.br/>> Acesso em: 20 nov. 2015.

SITE OFICIAL DA ESCOLA JARDIM DOS LIMÕES. Disponível em: <<http://www.jardimdoslimoes.com.br/#!apresentacao/cjg9>> Acesso em: 20 nov. 2015.

SITE OFICIAL DA ESCOLA WALDORF ANABÁ. Disponível em: <<http://www.anaba.com.br/>> Acesso em: 20 nov. 2015.



SITE OFICIAL DA FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF.

Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Perguntas-Frequentes.php>> Acesso em: 20 nov. 2015.

SITE OFICIAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UDESC.

Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/>> Acesso em: 11 abr. 2016.

SITE OFICIAL DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Disponível em:

<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 abr. 2016.

SITE OFICIAL DO PORTAL DO DOMÍNIO PÚBLICO Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>> Acesso em: 11 abr. de 2016.

SITE OFICIAL DO PORTAL DO MEC. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)> Acesso em: 24 de nov. 2015.

SITE OFICIAL DO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFSC, De Teses E Dissertações. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>> Acesso em: 11 abr. 2016.



## APÊNDICE A – Estado da arte

A pesquisa de Mutarelli (2014) foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. O conceito central de análise foi a *literatura* como força impulsora na formação do ser humano integral. Para tanto, comparou o papel das narrativas proposto por Rudolf Steiner com as concepções de Edgar Morin e Walter Benjamin, e nesse caminho encontrou semelhanças. Por meio de uma pesquisa de campo com alunos recém-formados no Ensino Médio de escolas públicas estaduais e alunos recém-formados em escolas com modelo pedagógico Waldorf, a autora constatou que há um maior interesse pelo hábito da leitura; um posicionamento em relação à vida e um maior desenvolvimento em relação à espiritualidade nos ex-alunos Waldorf. Nota-se em seu texto uma valorização dos métodos de leitura propostos pela pedagogia Waldorf.

Santos (2010) desenvolveu pesquisa de mestrado e doutorado (2015) na UNESP, no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). A pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender as vivências espaciais e saberes veiculados na Escola Associativa Waldorf Veredas (Campinas, São Paulo). Por meio de observação etnográfica, a autora acompanhou as aulas de matemática em diferentes classes, e situações cotidianas desse espaço escolar. A autora analisou os conteúdos de cada turma, e a metodologia utilizada pelo professor, construindo a pesquisa de forma descritiva. Já a pesquisa de doutorado focalizou o processo de formação de professores para atuar no contexto das propostas pedagógicas Waldorf, Montessori e experiência da Escola da Ponte, com enfoque em cursos de formação para cada uma destas propostas, destacando o ensino de matemática nessas formações. Santos (2015) coletou dados como aluna dos referidos cursos (etnografia), onde realizou entrevistas gravadas e questionários com professores e formadores. Não houve a intenção de comparar propostas, mas sim trazer as singularidades e convergências em relação à formação de professores e o ensino de matemática. No entanto, a autora ressalta as características inovadoras da pedagogia Waldorf que, segundo a autora, fogem ao método tradicional de ensino.

Pinto (2009) identificou em seu trabalho as famílias que optam pelos estabelecimentos de ensino Waldorf, os objetivos e as estratégias utilizadas nesse processo de escolha. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com 27 famílias e 04 docentes, de três escolas Waldorf localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte. Utilizando como

referencial teórico os trabalhos de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, a autora constatou que essas famílias se encontram entre as frações mais abastadas da sociedade brasileira, possuem um alto nível de capital escolar, cultural e social, capaz de pagar um valor alto pela mensalidade, favorecido pelo seu padrão de vida. A pesquisa de Pinto (2009) teve um caráter mais analítico do que celebrativo.

A proposta de Santos (2008) foi investigar as características do ensino fundamental em Geografia desenvolvido na Escola Waldorf Rudolf Steiner, localizada no Alto da Boa Vista (SP). Partindo de uma análise da biografia sobre Rudolf Steiner, da Antroposofia e do processo de formação do professor Waldorf, Santos explica a estrutura de uma escola Waldorf e aprofunda o texto falando sobre o currículo de geografia. Por meio da observação, de conversas informais com professores atuantes e análise de apostilas específicas para o ensino de geografia, a autora concluiu que o ensino de geografia leva o aluno mais para longe de si, deslocando o seu egocentrismo em relação ao mundo, ao universo do social, do ideal, desenvolvendo o “sentido do Eu no outro”. Essa produção acadêmica apresenta elementos de valorização da pedagogia Waldorf.

A dissertação de Piloni (2008) teve como objeto de pesquisa os jovens que concluíram o ensino médio na Escola Livre Porto Cuiabá, instituição adepta aos métodos de ensino Waldorf. Por meio de entrevistas o autor percebeu que os alunos reconhecem em si mesmos características como: espírito de liberdade, autonomia, criatividade, iniciativa, flexibilidade, espiritualidade e consciência social. A pesquisa também objetivou compreender como a formação oferecida pela escola influenciou na escolha do vestibular, no desempenho acadêmico e na vida profissional. Dessa forma, Piloni conclui que os resultados foram positivos e que os alunos Waldorf se sentem beneficiados pelo tipo de formação recebida. Com esta afirmação, percebe-se uma postura favorável do autor em relação à pedagogia Waldorf.

A pesquisa de Sena (2013) teve como tema o ensino de ciências naturais (biologia, química e física) na Pedagogia Waldorf. Como metodologia, o autor observou aulas de ciências de uma escola Waldorf, no ano de 2010; realizou entrevista com professores experientes no “II Curso de Ciências – Prática Pedagógica das Ciências na Escola Waldorf”, em Botucatu (SP); aplicou um questionário com jovens professores de ciências e biologia de escolas Waldorf; e, realizou uma entrevista com o alemão Manfred Von Mackensen. Com esse material, o autor chegou à conclusão de que o currículo Waldorf de Ciências ainda apresenta elementos sugeridos pelas indicações originais de Steiner, e necessita de uma atualização frente às transformações históricas, culturais e

tecnológicas ocorridas, para adaptá-lo à realidade atual e ao contexto brasileiro. No entanto, os professores mais jovens, que não se filiaram ao discurso antroposófico, representam um potencial reflexivo ou de resistência aos traços da cultura alemã antroposófica. Mesmo o autor atuando como professor de uma escola Waldorf, e considerando a Pedagogia Waldorf uma proposta alternativa em relação ao ensino tradicional, em geral, esta produção apresentou um aspecto mais crítico e reflexivo, sugerindo uma nova forma de abordar o ensino de ciências na pedagogia Waldorf.

A pesquisa de Cavalcanti (2014) foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Musical, no Centro de Artes da UDESC. O objetivo dessa pesquisa foi investigar as dimensões das práticas musicais de uma professora de classe de série inicial do ensino fundamental da Escola Waldorf Anabá, em contexto inclusivo. A opção metodológica foi a observação participante, realização de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. As categorias utilizadas foram: saberes docentes, práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de música. O acompanhamento das práticas pedagógicas da professora investigada evidenciou a importância dos saberes docentes, adquiridos ao longo da sua atuação, e a importância destes na inclusão de alunos com deficiências com os outros colegas, principalmente nos momentos de atividade musical.



## APÊNDICE B - Carta de apresentação da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Florianópolis, 09 de março de 2015.

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta, apresentar SUELLEN DE SOUZA LEMONJE, historiadora e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, nível de mestrado, matrícula nº 201407095. A referida aluna já fez intercâmbio na Alemanha e pretende pesquisar a interrelação entre a Pedagogia Waldorf e o conhecimento histórico. O projeto de pesquisa tem como título provisório: “**Pedagogia Waldorf e conhecimento histórico**”, tendo sido aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, no processo de seleção. No momento, a aluna está solicitando autorização “Escola Waldorf em Florianópolis – Anabá”, a fim de submeter seu projeto de pesquisa à aprovação do Comitê de Ética da UFSC.

Gostaria de registrar que a mestranda irá adotar todos os procedimentos éticos, necessários à pesquisa acadêmica e seguirá todas as etapas exigidas pelo Comitê de Ética.

Atenciosamente

Profª Clarícia Otto

Coordenadora e orientadora da pesquisa

clariciaotto@gmail.com- (48)96162151 e 3234-4463

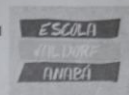




## APÊNDICE C - Declaração de participação da Escola Waldorf Anabá



Associação Pedagógica Micael  
Rua Pastor William Richard Schisler Filho, 841  
Itacorubi/Florianópolis/SC - CEP. 88034-100  
Telefone: (48) 33341724 Fax: 33342656  
admin@anaba.com.br



Florianópolis, 19 de março de 2015.

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Escola Waldorf Anabá – Associação Pedagógica Micael, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“A pedagogia Waldorf e a construção do conhecimento histórico”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2015. A pesquisadora **Suellen de Souza Lemonje** está sob orientação da Professora Dra. Clarícia Otto. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Beatriz Camorlinga  
Representante do Conselho Pedagógico da Escola Waldorf Anabá



## **APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista**

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome, idade, local de nascimento.
2. Há quanto tempo é professor?
3. Em quantas e quais escolas já trabalhou?
4. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

### **SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Em qual o período, instituição e curso você fez seu curso superior?
2. Por que a escolha pela profissão de professor? Você teve outras opções?
3. Qual foi o momento decisivo para você optar pela formação Waldorf?
4. Os seus familiares também trabalham com educação Waldorf?
5. Você vê uma relação entre sua formação inicial e a formação Waldorf?
6. Quais as principais diferenças entre a formação Waldorf e seu curso superior?
7. Por que você decidiu fazer a formação Waldorf focada no Ensino de História?
8. Como funciona uma formação Waldorf? Eles te preparam para ensinar história?
9. Sua contratação nesta escola Waldorf foi influenciada pela sua formação?
10. Qual o tema do seu trabalho final da formação Waldorf?
11. O que o ensino Waldorf representa para você?
12. Você já frequenta ou frequentou um curso de formação continuada para lecionar a disciplina de história? Que assuntos são debatidos nessas formações?

### **SABERES DA DISCIPLINA**

13. Como você compreende a História como disciplina escolar?
14. Quais são os principais conceitos históricos que você aborda em suas aulas?
15. Quais as suas estratégias didáticas/metodológicas ao ensinar essa disciplina?
16. Como você compreende um único professor de classe acompanhar a turma durante os oito anos do ensino fundamental? Ele ensina todas as disciplinas?

17. Como você avalia a participação dos alunos nas aulas de História?

### **SABERES DO CURRÍCULO**

18. Como o currículo Waldorf aborda o ensino de História?
19. Há um Projeto Político Pedagógico na Escola Waldorf Anabá? Você ajudou a elaborar? Esse regimento prevê atividades extra-classe na área de História?
20. Como você se organiza por meio de diretrizes, textos norteadores e propostas estratégias didáticas específicas para o trabalho com a história escolar?
21. Como você transita entre as obrigatoriedades prescritas na legislação brasileira (PCN, LDB, PPP) e a liberdade preconizada pela Antroposofia? Há debates entre os professores sobre essas diretrizes?
22. O regimento escolar prevê ações para atividades extra-classe relacionadas ao ensino de história? Quais?
23. Para você o espaço dado a essa disciplina na grade escolar é suficiente?

### **SABERES DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA WALDORF**

24. Há quanto tempo você é professor na Escola Waldorf Anabá?
25. Como foi o início da carreira nesta escola, quais foram as principais dificuldades/surpresas?
26. Que estratégias de ensino você usou na sua primeira aula? (saberes)
27. Você acha que é importante saber fazer pesquisa para poder ensinar história?
28. Como você avalia sua escolha de ser um(a) professor(a) Waldorf?
29. Ao longo dessas experiências/trajetórias quais foram os aprendizados que você adquiriu ao ensinar e aprender história?

## **APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do Projeto:

A PEDAGOGIA WALDORF E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO.

Pesquisador Responsável: Suellen de Souza Lemonje

Orientadora da pesquisa: Dra. Clárcia Otto

Prezado professor/a,

Você está sendo convidado/a participar do projeto de pesquisa A PEDAGOGIA WALDORF E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO da mestrandia Suellen de Souza Lemonje, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Clárcia Otto, a qual obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

A sua participação ajudará na compreensão de diferentes estratégias metodológicas para ensinar a disciplina de história, neste caso, em uma escola que opera com características próprias distintas das escolas convencionais, possibilitando à pesquisadora o aprofundamento teórico sobre a área do ensino de história. Sendo as pesquisas realizadas em nível acadêmico no campo de “Ensino de História” muito recentes, principalmente, quando voltadas para o professor e suas estratégias metodológicas, este trabalho pretende investigar o professor como sujeito de pesquisa, imerso em um mundo de escolhas metodológicas e didáticas.

Para atingir este objetivo, pretende-se utilizar dois suportes metodológicos oferecidos pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental e alguns métodos da pesquisa etnográfica, complementadas com métodos da história oral. A História Oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com sujeitos que podem relatar sobre modos de vida, instituições, conjunturas, acontecimentos, dentre inúmeros outros aspectos. Estas entrevistas serão tomadas como fontes para compreender um processo, e complementadas com documentos escritos e outros tipos de registros documentais escolares, formarão o corpus documental dessa pesquisa.

As perguntas elencadas no roteiro de entrevista sempre serão flexíveis e para assegurar ao entrevistado sua integridade moral, afetiva e física, no ato das entrevistas os procedimentos ocorrerão de modo: a) O

local e horário serão definidos pelo entrevistado; b) Evitar locais públicos; c) Se possível obter o auxílio de documentação; d) Uma pergunta de cada vez; e) Evitar interrupções e não discordar do narrador; f) Não prosseguir se o entrevistado estiver cansado.

Dentre os possíveis riscos aos quais você poderá estar exposto ao colaborar com esta pesquisa, está o de relembrar experiências pouco agradáveis relacionadas com a sua vida profissional. Serão realizadas entrevistas em um momento posterior e, caso tenha interesse em participar, entraremos em contato por meio do preenchimento da guia no final do questionário.

Na ficha técnica para transcrição (anexo), serão mantidos os dados dos entrevistados em anonimato, adotar-se-á a abreviatura das iniciais dos nomes, posteriormente, será encaminhada a ficha técnica com a transcrição, para leitura e aprovação, acompanhada da “Carta de Cessão”.

Ficaremos imensamente gratos se você puder colaborar com essa pesquisa, mas não há qualquer obrigação de sua parte. Você pode, portanto, recusar-se a participar ou mesmo participando, abandonar o processo a qualquer momento, sem nenhum problema, retirando seu consentimento. Todos os dados coletados serão submetidos à sua aprovação.

Os dados serão armazenados em segurança pelos responsáveis da pesquisa e sua identidade não será revelada, se assim preferir, garantindo anonimato das fontes. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a dissertação de mestrado e outros fins acadêmicos, tais como artigos, capítulos de livro e de comunicações em congressos.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumprimos todas as exigências contidas no item IV.3 da Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, pelos endereços:

Professora orientadora:

Dra. Clarícia Otto - Rua Mediterrâneo, 242, apto 402, Bairro Córrego Grande, Florianópolis, SC, CEP: 88037-610, Telefones: (48) 3234-4463 e (48) 9616-2151, E-mail clariciaotto@gmail.com/

Mestranda:

Suellen de Souza Lemonje – Rua Marli Maria da Silveira, 43.  
Apto 205. Bairro Pantanal – Florianópolis/SC. CEP: 88040-060  
Telefones: (48) 99407477 email: suellenlemonje@yahoo.com.br

Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH):

CEPSH - Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria  
de Pesquisa

Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro  
Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-900 - Localização: Biblioteca  
Universitária Central - Setor de Periódicos (térreo). Telefones: (48) 3721-  
9206, E-mail cep.propesq@contato.ufsc.br/





# APÊNDICE F – Calendário Acadêmico

Escola Voadora  
**ANAP**

## CALENDÁRIO ESCOLAR

ANO: 2015

| MÊS              | D | S | T | Q | S | D | S | T | Q | S  | D  | S  | T  | Q  | S  | D  | S  | T  | Q  | S  | D  | S  | T  | Q  | S  | D  | S  | T  | Q  | S  | D  | S  |     |    |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|
| JAN              |   |   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30  |    |
| FEB              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |
| MAR              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |    |     |    |
| ABR              |   |   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30  |    |
| MAI              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |
| JUN              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |    |    |     |    |
| JUL              |   |   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30  |    |
| AGO              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |
| SET              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |    |     |    |
| OUT              |   |   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30  |    |
| NOV              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |    |    |     |    |
| DEZ              |   |   |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30  | 31 |
| Total das férias |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 200 |    |

| Janeiro   | Fevereiro  | Março   | Abril   | Maio  | Junho   |
|---|--|---|---|---|---|
| <b>FÉRIAS</b><br>05 - início das atividades da Secretaria e Administração<br>23 a 31 - Seminário Pedagógico 16/17/18 - Fim do ano | 2 a 6 - Planejamento Interno<br>09 - Início das aulas<br>11 - Entrada no 1º ano<br>16/17/18 - Fim do ano | 14 - Mudança de ano<br>23 - Fim do ano<br>30/31 - Recurso de Pádua<br>Seminário Pedagógico de 27/03 a 04/04 | 12/03 - Recurso de Pádua<br>Seminário Pedagógico<br>11 - Assembleia Associação Pedagógica Mical<br>20/21 - Fim do ano   | 1º - Fim do ano<br>9 - Salário leve com data móvel, conforme a necessidade de cada classe<br>23 - Festa Anual | 4º - Fim do ano<br>27 - Preparação Festa Juvenil<br>28 - Festa Juvenil<br>29 - 5º ano   |
| Julho   | Agosto   | Setembro  | Outubro   | Novembro  | Dezembro  |
| 04 - Início do ano escolar<br>21 - Retorno às aulas<br>23 e 24 - Planejamento Interno<br>3 a 6 - Seminário Pedagógico             | 15 - Festa da pipá<br>22/23 - Treino<br>29 - Bazar de Inverno  | 7 - Fim do ano<br>19 - Preparação Ginástica Mical   | 03 - Assembleia Associação Pedagógica Mical<br>12/18 - Fim do ano<br>9 a 17 - Seminário Pedagógico<br>24 - Salário leve com data móvel, conforme a necessidade de cada classe | 2 - Fim do ano<br>28 - Preparação Bazar de Natal<br>29 - Bazar de Natal<br>30 - 5º ano                        | 5º - Encerramento<br>11 - Último dia de aula<br>12 - Teatro dos Professores<br>13 - Formação 9º ano<br>15 - Último dia de atividades Prof.<br>22 - Último dia de atividades da Secretaria e Administração |